النمو النفسي
للطفل

أ.د. عفاف أحمد عويس
أستاذ علم النفس - كلية رياض الأطفال
جامعة القاهرة

الطبعة الاولــى
1424 - 2003



رقم التصنيف : 155.422
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : 2003/8/1634
المؤلف ومن هو في حكمه : عفاف أحمد عويس
عنوان الكتاب : النمو النفسي للطفل
الموضوع الرئيسي : سيكولوجية النمو / سيكولوجية الاطفال
بيانات النشر : عمان - دار الفكر للنشر والتوزيع
* تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

1424 - 2003



دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

سوق البتراء (الحجيري)- هاتف : ٤٦٢١٩٣٨
فاكس ٤٦٥٤٧٦١ ص.ب : ١٨٣٥٢٠ عمان ١١١١٨ الأردن

Tel: 4621938 Fax: 4654761

P.O Box: 183520 - Amman - 11118 Jordan

ISBN 9957 - 07 - 393 -1



النمو النفسي
للطفل

المقدمة

ما هو النمو النفسي؟ قد يبدو لنا للوهلة الأولى أن الإجابة عن هذا السؤال سهلة فكلنا يعرف اشياء كثيرة عن نفسه، عن نمو أخيه الصغير أو اخته وقد يكون ممَّنْ قام برعاية ابنه الصغير أو ابنته ولاحظ تطور نموه منذ الميلاد حتى بروز اسنانه وقدرته على المشي بمفرده... الخ.

وتمدنا اجهزة الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة بكثير من الموضوعات عن مشكلات النمو في مراحل العمر المختلفة، وكذلك عن موضوعات أخرى تتعلق ببعض خصائص النمو في مراحل العمر خاصة مرحلة الطفولة والمراهقة.

ويقبل الناس عادة على مثل هذه الموضوعات لحاجتهم إلى فهم ذواتهم وفهم البشر الذين يتعاملون معهم أو يقومون برعايتهم فنحن جميعاً في جهادنا مع الحياة نحاول أن نشرح سلوكنا أو نشرح سلوك الآخرين وقد نتنبأ بما سوف يصدر من سلوك ما في موقف ما، وغالباً ما يكون ذلك من أجل ضبط وتوجيه الحياة لمزيد من التوافق والتكيف مع الظروف التي نعيشها.

فكثير من الكتب المتداولة تتحدث عن أفضل الطرق لتنشئة الأطفال، كيف تكسب الأصدقاء وتؤثر في الناس، كيف تتحكم في الغضب، أهمية اللعب في حياة الأطفال .. الخ مثل هذه الموضوعات التي تشدنا وتجعلنا نسعى إلى قراءتها تقع في إطار ما يسمى الفهم السيكولوجي العام للظاهرة النفسية. وعادة ما تعتمد على ملاحظات عرضية غير مقصودة، مأخوذة من الخبرة الحياتية الذاتية.

إن الاعتماد على الفهم العام في دراسة النمو النفسي يؤدي إلى كيان معرفي غير دقيق. لذلك فإن طالب العلم في كليات التربية ينبغي أن يعرف الحقائق النمائية على أساس علمي بمعنى أن يعتمد في معلوماته عن النمو النفسي للانسان على نتائج العلم وليس على نتائج الملاحظات العابرة التي قد تكون متفقة أو مختلفة مع نتائج العلم وذلك لكي يقوم بدوره في عملية التعليم والتربية على الوجه الصحيح.

إن الهدف الأساسي من الدراسة العلمية في أي من مجالات المعرفة هو: الوصف الدقيق والفهم والتنبؤ والتفسير ومن ثم الضبط والتحكم. تلك أهداف العلم التي نهج الباحثون في علم النفس في دراستهم للسلوك الإنساني بناء عليها.

يستطيع العلم الذي يعتمد على الموضوعية والصدق أن يمدنا بالحقائق التي تحسم الكثير من القضايا في مجال النمو النفسي والتي نعتمد فيها على الفهم العام وعلى ملاحظاتنا الذاتية وخبراتنا في المجال الذي نتحرك فيه.

فيما يلي بعض العبارات التي يمكن أن يجاب عليها بالصح أو الخطأ بناء على الفهم العام للسلوك الإنساني.

- الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع استخدام اللغة.
- الأفراد الأكثر ذكاء أكثر ابتكاراً.
- النساء أكثر رومانسية وعاطفية من الرجال.
- النوم بعد التعلم يؤدي إلى حفظ أفضل.

مثل هذه القضايا قد تكون صادقة أو خاطئة بناء على فهم كل منا وملاحظاته وخبراته ولا يحسم صدق هذه العبارات أو خطأها إلاّ الدراسة العلمية المعتمدة على الموضوعية والصدق والتجريب.

لذلك فإن هذا الكتاب يعتمد في مادته على نتائج البحوث العلمية في مجال النمو النفسي للإنسان من المرحلة الجينية إلى مرحلة المراهقة وهو يتكون من سبعة فصول كما يلي:

الفصل الأول: مدخل لدراسة النمو النفسي ويشتمل على التعريف بعلم النمو النفسي أهدافه وموضوعاته والاتجاهات العامة للنمو وقوانينه والفروق الفردية في النمو والعوامل المؤثرة في النمو.

الفصل الثاني: ويشمل على النظريات التي فسرت النمو النفسي وقدمت تقسيمات مرحلية للنمو النفسي في الجانب الوجداني (إريكسون) والجانب المعرفي (بياجيه) والجانب الاخلاقي (كوهلبرج) وكذلك نظرية الاحتياجات النفسية (لماسلو) ونظرية التعلم الاجتماعي (باندورا) لما لهما من اتصال مباشر بالنمو النفسي في جميع المراحل العمرية.

الفصل الثالث: ويتضمن وصفاً للمظاهر النمائية للمرحلة الجينية ومرحلة المهد (من الميلاد حتى ثلاث سنوات).

الفصل الرابع: يتضمن وصفاً للمظاهر النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة (3 - 6 سنوات).

الفصل الخامس: يتضمن موضوعات دفع النمو المتكامل لطفل ما قبل المدرسة على اعتبار أن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل النمائية للانسان ففيها يتشكل البناء النفسي الذي يؤثر في المراحل التالية، وكذلك لأن هذا الكتاب موجه إلى طالبات كليات رياض الأطفال ويتضمن هذا الفصل موضوعات عن الخصائص النفسية لطفل ما قبل المدرسة ودور القصة واللعب والخيال والتمثيل في دفع النمو المتكامل للطفل. وكذلك التربية الإبداعية والتعلم الذاتي والتفاعل الإيجابي بين الطفل ووالديه والمشكلات الإنفعالية الشائعة في رياض الأطفال.

الفصل السادس: ويتضمن مظاهر النمو النفسي في مرحلةالمراهقة.

ونأمل أن نقدم في وقت لاحق ثلاثة فصول أخرى عن مرحلة الرشد ومرحلة وسط العمر ومرحلة الشيخوخة.

والله نسأل أن يفيد هذا الجهد الدارسين والمهتمين بالنمو النفسي والله الموفق.

ا.د عفاف عويس

الفصل الأول

مدخل لدراسة النمو النفسي

مدخل لدراسة النمو النفسي

أولا: النمو النفسي:

تعريفه، أهدافه، موضوعاته، تطور أساليب البحث فيه:

النمو ظاهرة طبيعية لدى جميع الكائنات الحية. وهو بصفة عامة كل ما يطرأ على هذه الكائنات الحية من تغير في اتجاه الزيادة أو النقصان. ومن الملاحظات البسيطة، والمألوفة لنا، أننا نشاهد الكائنات الحية – نباتات وحيوانات – يطرأ عليها في كل يوم، بل وفي كل لحظة، مظاهر مختلفة من التغير، أي من النمو.

والأنسان، وهو أرقى الكائنات الحية، له هذه القابلية الطبيعية للنمو، ولهذا النمو قوانينه الخاصة به، التي تحكمها مجموعة من الظروف الداخلية، ومجموعة أخرى من الظروف الخارجية التي تحيط بالكائن. والمقصود بالظروف الداخلية هو : مجموعة عوامل النضج والوراثة، وهي عوامل فطرية يولد الانسان وهو مزود بها، وأما الظروف الخارجية فيقصد بها : مجموع عوامل التدريب والاكتساب، وهي عوامل تتعلق بالبيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية وغيرها مما يحيط بالفرد ويتفاعل معه تأثيرا وتأثرا.

علاقة علم النمو النفسي بعلم النفس العام و العلوم الأخرى:

يعتبر علم النمو النفسي عصب علم النفس العام وفروعه التطبيقية جميعا ذلك لأن علم النمو النفسي يهتم بدراسة سلوك الانسان في جميع مراحله وفي جميع مظاهره كما يهتم بدراسة العوامل المؤثرة في هذا النمو سواء كانت عوامل بيولوجية أو وراثية أو بيئية. مما يجعله يدرس موضوعات قد تدخل في علوم الحياة أو علم الاجتماع إلا أن دراسته لهذه الموضوعات هدفها فهم تأثيرها على سلوك الفرد كفرد أو كعضو في جماعة والتنبؤ بهذا التأثير وضبطه.

الأهمية التطبيقية لدراسة النمو النفسي:-

تفيد دراسة النمو النفسي المعلمين في المدارس حيث تمدهم بالمعلومات المرتبطة بالمراحل

العمرية التي يتعاملون معها مما يسهل عملية وضع المناهج التعليمية المناسبة وفهم الظروف التي تؤثر في عملية الاستيعاب والفهم.

تفيد أيضا الاخصائي النفسي الذي يتعامل مع المشاكل النفسية للأطفال والمراهقين والمسنين أو الذي يقوم بالتوجيه والإرشاد التربوي والمهني.

كما تفيد دراسة النمو النفسي جميع من يتعاملون مع الفئات العمرية المختلفة في مجال الصناعة أو الاعلام أو التسويق...... الخ. كما تفيد بالضرورة المهتمين من الآباء والأمهات.

تعريف علم النمو النفسي وموضوعاته:

يمكننا أن نعرّف علم النمو النفسي بأنه العلم الذي يدرس السلوك الإنساني في مراحل العمر، من الجنين حتى نهاية الحياة وفي مظاهره المختلفة الجسمية، العقلية، الوجدانية والاجتماعية.

وقد يلجأ الباحث في علم النمو النفسي إلى الاستعانة بعلم الفسيولوجي والتشريح بهدف دراسة السلوك الانساني وقد يلجأ إلى إجراء التجارب على الحيوانات ايضا من اجل فهم السلوك الانساني والتنبؤ به والتحكم فيه.

أما تعريف النمو النفسي فهو كما يلي:-

النمو النفسي عملية متكاملة من التغيير المتداخل الذي يشمل الجانب التشريحي والجانب الفسيولوجي والجانب السلوكي. هذا التغيير لا يكون دائما في اتجاه الزيادة بل يكون احيانا في اتجاه النقصان.

الهدف من دراسة النمو النفسي:

أن الهدف من دراسة النمو النفسي هو معرفة القوانين العامة للنمو ومعايير النمو ومظاهره في جميع مراحل النمو منذ تكون الجنين حتى نهاية الحياة. كما تمكننا من معرفة العوامل التي تؤثر في عملية النمو عوامل مثل: عوامل الوراثة والبيئة و التأثيرات الثقافية..... الخ وطبيعة الفروق الفردية وتفسيرها لاختلاف النمو بين الافراد في الأعمال المتشابهة أو غير المتشابهة.

وتمكننا هذه المعرفة من فهم سلوك الأفراد والتنبؤ به وبالتالي التحكم فيه وضبطه. فالمعرفة العلمية لعوامل النمو النفسي تمكننا من توجيه الاطفال والمراهقين والشباب والشيوخ والتحكم في العوامل أو المؤثرات التي تعيق أو تؤثر سلبا على سير عملية النمو في مساره الذي نرضاه أو نفضله. كما يمكننا عن طريق الدراسة العلمية للنمو النفسي مساعدة الافراد الذين يعانون من تأخر في النمو أو شذوذ في بعض مظاهر السلوك بناء على المعايير العادية حيث يقدم لهم التوجيه أو الارشاد أو العلاج المناسب.

تفيد دراسة النمو النفسي المعلمين والمربين حيث تعرفهم بخصائص الاطفال والمراهقين من الناحية العقلية والجسمية والاجتماعية والوجدانية وكل ذلك يساعد واضعي المناهج ومعدي الوسائل التعليمية والعملية في تقديم ما يناسب الأطفال أو المراهقين بناء على خصائصهم النمائية.

بل أن الوالدين ايضا في حاجة إلى معرفة خصائص الاطفال والمراهقين لكي يعرفوا مراحل النمو وخصائص كل مرحلة نمائية حتى لا يتعاملون مع الأطفال على أنهم راشدون صغار ولا مع المراهق على أنه طفل صغير. يحتاج الوالدان ايضا إلى معرفة الفروق الفردية في معدلات النمو بحيث لا يكلفون الطفل بما لا يستطيعه أو يحملانه ما لا طاقة له به ولا يهملون استعداداته الفطرية ومواهبه.

والراشدون ايضا يفيدهم علم النمو النفسي في فهم طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشونها وطبيعة الفروق في مظاهر السلوك بينهم وبين المراحل السابقة عليهم أو اللاحقة لهم في مجالات كثيرة من مجالات النمو النفسي مثل النضج والتعلم والتدريب الخ.

موضوعات علم النمو النفسي:

أن ظاهرة النمو ليست بعيدة عن الملاحظة العادية للإنسان منذ الأزل ، فهو يلاحظ الطفل الوليد يتغير في حجمه ووزنه وطوله ويتغير في فهمه وإدراكه للأمور ، كما يلاحظ أن المسن تغير أيضا في حجمه ووزنه وطوله وكذلك في كفاءة وظائفه العقلية . إلاّ أن الدراسة العلمية للنمو النفسي تتبع طرقا وأساليب علمية للكشف عن طبيعة هذه الملاحظات والإجابة عن بعض التساؤلات التي قد تدور في أذهان بعضنا لكنها تشغل بالضرورة علماء النمو النفسي . من بين هذه الموضوعات ما يلي:-

* كيف يتطور عقل الطفل ويصبح قادرا على استيعاب أعقد النظريات العلمية.؟
* كيف تنمو اللغة؟ وكيف ينمو التفكير المنطقي؟
* ما هي وظيفة اللعب في النمو؟
* لماذا يكون الأطفال عند سن معين أكثر عنفاً؟
* لماذا يكون المراهق أكثر حدة في انفعالاته؟
* ما هو دور الوراثة في اكتساب السلوك الانفعالي، أو العقلي؟
* كيف تتشكل فكرة الطفل عن ذاته؟
* كيف ينمو السلوك الاخلاقي؟
* ما هي أبعاد المشكلات النفسية للأطفال؟
* ما هو دور التنشئة الاجتماعية (البيئة) في كل ذلك؟

إن محاولة الإجابة على مثل هذه الأسئلة مكّنت الباحثين من التوصل إلى معايير للنمو في كل مرحلة عمرية. وتساعدنا المعايير في معرفة سير النمو بالنسبة لطفل معين أو مجموعة أطفال بحيث يمكننا أن نقيم عملية النمو بالنسبة لهم لكي نعرف ما إذا كان هذا الطفل أو هذه المجموعة تقترب في نموها إلى ما وصل إليه الأقران أم تبتعد. تتأخر أم تتقدم عنهم. وهذا يساعدنا بالطبع في تقديم المواد التربوية المناسبة للمستوى الذي وصل إليه كل منهم فلا نقدم للطفل أقل أو أكثر من قدراته.

لمحة تاريخية عن تطور البحث في نمو الانسان:

تعتمد الدراسة العلمية للنمو النفسي للإنسان على الجهود المنظمة للعلماء والفلاسفة في القرون الماضية.

فقد كان الانسان القديم في الحضارة الفرعونية مشغولا بنشأة الجنين ولفت النظر إلى أهمية بويضة الانثى والحيوان المنوي للذكر في تكوين الجنين كما أشار إلى اهمية رحم الأم لبقاء البويضة الملقحة حية حتى يخرج الجنين إلى الحياة.

هذا في الوقت الذي كانت الفلسفة اليونانية تعتقد أن الانسان يتكون من مادة ذات شكل خاص تتطور وتصبح كائنا حيا؛ وظلوا يعتقدون ذلك حتى القرن السابع عشر حيث توصلوا إلى أن الحيوان المنوي لا يفترق في تكوينه عن تكوين الانسان كما ذكروا أن بطن الأم هي التربة التي تنمو فيها بذرة الرجل حتى يولد.

وقد لفت ارسطو النظر إلى اهمية النفس لدفع المولود للنمو حيث قال : ان الحياة صفة للموجود بها يتغذى وينمو وينقص بنفسه.

وقد أشار القرآن الكريم إلى نشأة الجنين وتطوره في بطن أمه في قوله تعالى:(ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ثم جعلناه نطفة في قرار مكين ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاما فكسونا العظام لحما ثم أنشأناه خلقاً آخر فتبارك الله أحسن الخالقين)

وأشار إلى تطور النمو من الجنين إلى المسنين في قوله تعالى "يا أيها الناس أن كنتم في ريب من البعث فإنّا خلقناكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم من مضغة مخلّقة وغير مخلّقة لنبين لكم ونقر في الأرحام ما نشاء إلى أجل مسمى ثم نخرجكم طفلا لتبلغوا اشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم من يرد إلى أرذل العمر لكي لا يعلم من بعد علم شيئاً".

وقد أشار العرب إلى مراحل نمو الطفل فذكروا الجنين والوليد والصديغ الذي لم يتم سبعة أيام، والفطيم والجحوش الذي ذهبت عنه ترارة الرضاع، والدراج اذا دب ومشى، والخماسي اذا بلغ طوله خمسة أشبار، والمثغور اذا سقطت رواضعه، والمثغر اذا نبتت أسنانه بعد سقوط، فالمترعرع اذا جاوز العشر سنين ، فاليافع أي المراهق أو الشاب.

استفادت ايضا الدراسات العلمية في النمو النفسي بإسهامات علوم الحياة مثل نظرية داروين في النشوء والإرتقاء وتطور النمو العقلي من الحيوان إلى الانسان وتأثير البيئة في تعديل السلوك والتكيف مع الصعاب من أجل البقاء.

كذلك أفاد علماء النمو النفسي من دراسات، مندل، عن قوانين الوراثة وأثرها في تفسير أصل السلوك الانساني ونشأته وتطوره وكذلك تفسير الاستعدادات الفطرية والصفات الوالدية وأثر كل ذلك على سواء الفرد أو مرضه ويعد موضوع الوراثة والبيئة من أهم موضوعات النمو النفسي.

افاد ايضا علم النمو النفسي من علم وظائف الأعضاء ودراساته عن الفعل المنعكس الشرطي وتجارب، بافلوف، ومن جاء بعده عن قوانين التعلم ونظرية المثير والاستجابة في دراسة وفهم عملية تعلم السلوك بالنسبة للانسان.

الطرق العلمية لدراسة النمو النفسي في العصر الحديث :

استخدم الباحثون والعلماء في دراستهم لظاهرة النمو الطريقة الطولية التي تعتمد على ملاحظة انواع التغيير التي تحدث في سلوك طفل واحد أو مجموعة اطفال خلال مراحل نموهم شهر بعد شهر وسنة بعد اخرى.

وكان أول كتاب ظهر لدراسة النمو بهذه الطريقة هو كتاب، كومينوس 1628، بعنوان "مراحل نمو الأطفال". وظهر له كتاب آخر 1657 بعنوان "العالم في صور" وقد كان لهذين الكتابين أثرهما البالغ في توجيه الاهتمام العلمي بسلوك الاطفال وتوالت بعد ذلك كتابات العلماء عن نمو اطفالهم وكذلك الأطفال في دور الحضانة والمدارس.

كما استخدموا الطريقة المستعرضة التي تعتمد على دراسة الخواص النفسية لمجموعة أو مجموعات من الاطفال يمثلون عمرا زمنيا واحداً مثل الاطفال في السنة الأولى أو في السنة السادسة...الخ. وقد بدأ استخدام هذه الطريقة، كوسمول 1859، في بحث نشره عن الاطفال حديثي الولادة.

ويعتبر مقياس، بينيه، لذكاء الأطفال 1905 الذي يستخدم حتى الآن لقياس ذكاء الاطفال من الثالثة حتى الخامسة عشرة أحد العلامات الاساسية التي أكدت أهمية استخدام الدراسات المستعرضة لقياس النمو النفسي .

وقد اتجه العلماء والباحثون حديثا إلى استخدام الطريقة المستعرضة أكثر من الطريقة الطولية نظرا لكونها أقل وقتا وجهدا من الطريقة الطولية الاّ أن من عيوبها أنها لا تلتفت إلى اختلاف العوامل الثقافية الخاصة بأفراد العيّنة مما قد يؤثر على ما يحققه الفرد من نمو في مجالات النمو النفسي .

يستخدم العلماء والباحثون في دراستهم لظاهرة النمو النفسي أدوات علمية مقننة ومضبوطة مثل:

الملاحظة العلمية المقننة.

الاستفتاءات الموضوعية.

المقاييس والاختبارات الفردية أو الجماعية.

التجارب العلمية.

ويمكن للطالب أن يرجع في ذلك إلى بعض الكتب العلمية في مناهج البحث في علم النفس للتعرف على تفاصيل استخدام كل من هذه الأدوات. (أنظر: قائمة المراجع)

ثانياً: اتجاهات النمو وقوانينه:

أمدتنا الدراسات العلمية في مجال النمو النفسي بعدد من الحقائق التي تحكم النمو النفسي تلك الحقائق تبدو في جميع افراد الجنس البشري مهما كانت ظروفه وأحواله الوراثية والبيئية، مثال ذلك، من الحقائق الثابتة أن الجلوس بالنسبة لطفل المهد يسبق الوقوف والوقوف يسبق المشي والمشي يسبق الجري وهكذا.

لهذا فقد اتفق علماء النمو النفسي على أن هناك اتجاهات عامة للنمو وقوانين عامة تحكم هذا النمو.

اتجاهات النمو :

وتمكننا معرفة الاتجاهات العامة للنمو من معرفة توقيتات اكتمال النضج في جانب معين حتى نفهم كثيراً من الخصائص النمائية للأفراد خاصة في سن الطفولة.

كما أن معرفتنا باتجاهات النمو تمكننا كآباء ومربين ومشرفين من فهم الطفل والتوافق معه وحل مشكلاته. كما تمكننا من تقدير الفروق الفردية والتعامل مع كل طفل حسب ما حصله من إمكانات نمائية، وحسب احتياجاته النفسية العامة والخاصة .

فيما يلي أهم ما توصل إليه العلماء في هذا المجال :-

1- أن النمو يحدث بصورة كلية أو "كتلية" كما عبر عن ذلك أحد الباحثين فإذا كنا نتحدث عن ناحية من نواحي النمو كالنمو العقلي أو النمو الانفعالي أو النمو الحسي الحركي مثلا، فإننا نفعل ذلك لضرورات الدراسة والفهم فقط، أما في واقع الامر فإن هذه الاشكال

المختلفة للنمو، انما هي وجوه متعددة لشيء واحد، وتعبر عن حقيقة واحدة، هي حقيقة الكائن البشري من حيث هي كل متكامل والذي نقصد إلى توضيحه ببساطة، هو أن النمو، بأشكاله المختلفة، وحدة مترابطة ومتآزرة معا، بينها تأثير متبادل يهدف إلى تحقيق تكامل الكائن الحي.

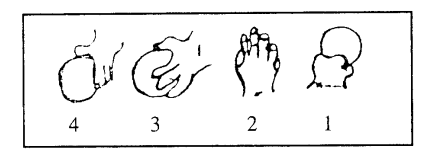
والدليل على هذه العلاقات الكلية بين أشكال النمو المختلفة، إننا نستدل احيانا على نمو ذكاء الطفل. بنمو أساليب سلوكه الحركي، كما نستدل على تأخر نموه العقلي، اذا لاحظنا تأخر الطفل في ظاهرة المشي مثلا، ولعل هذا المعنى هو الذي يقصد إليه التعبير الشائع: "العقل السليم في الجسم السليم".

2- يسير النمو من العام إلى الخاص، ومن المجمل إلى المفصل، فإذا أخذنا النمو الحركي فنحن نلاحظ أن حركات الطفل في البداية حركات كلية أو "كتلية" فهو يستجيب لأمه بكل جسمه في مستهل حياته. ثم تأخذ هذه الاستجابة الحركية في التخصص، فيبتسم لها. ثم يتعلم المصافحة في وقت متأخر نسبيا (أنظر شكل "1") .

ولو أننا في مثال آخر- وخزنا طفلا رضيعا بإبرة لصرخ. وانتابته تشنجات وتقلصات تنشر في مجموع جسمه فإذا ما كبر هذا الطفل. فإنه يميز مكان الوخزة ويسحب العضو المتألم. وقد يضع يده على مكان الألم فقط في سن أكثر تقدماً .

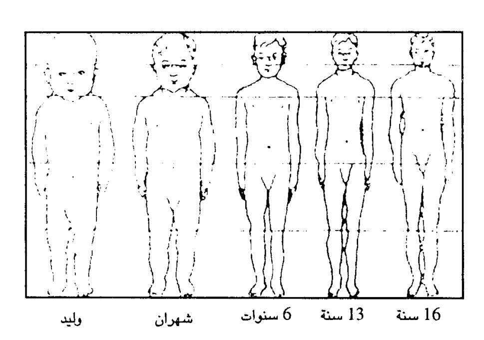
وفي مثال ثالث – ان عملية المشي عند الطفل في البداية – أي في نهاية السنة الأولى تقريبا- غير متناسقة الحركات، كما يكثر وقوعه واصطدامه بالاشياء حتى يتيسر له أن يصعد السلم وهو في الشهر الثامن عشر تقريبا، ثم ينزل من عليه عندما يكمل عامه الثاني .

ثم أن هذا الاتجاه العام للنمو – في مثال رابع – يجعلنا لا نندهش كثيرا حينما نجد الطفل في بداية عهده بالمدرسة الابتدائية وهو يأتي من الحركة والنشاط وما يصعب علينا ضبطه احيانا ثم إذا به لا يستطيع الإمساك جيدا بالقلم لكتابة كلمة أو عبارة، ذلك لأنه يعجز عن التحكم في عضلات أصابعه الدقيقة. وخلاصة القول أن هذا الاتجاه العام للنمو سيفسر لنا. فيما بعد، كثيرا من المعطيات النفسية وسيساعدنا على حُسن اختيار وتقييم مناهجنا التربوية والتعليمية خاصةً في السن الصغير . (انظر الشكل التالي).



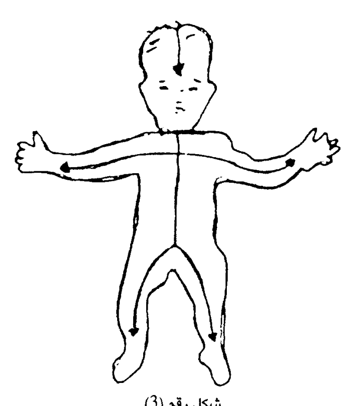
شكل رقم (1)
تطور مهارة التقاط الكرة عند الطفل الصغير

3- إن النمو يتجه من أعلى إلى أسفل، أي من الرأس الى القدمين فبراعم الذراعين تظهر في الجنين قبل براعم الساقين والنمو في الرأس يسبق النمو في الساقين، إذ يكون حجم رأس الجنين في الشهر الثاني مساويا لما تبقى من جسمه وفي شهره الخامس يكون رأسه ثلث جسمه وعند الميلاد يكون طول رأسه حوالي ربع جسمه العام ثم ينمو الرأس بعد ذلك بسرعة بطيئة نسبيا بينما يستمر الجسم في النمو خطوات سريعة احيانا . وينمو نمو هادئاً بطيئاً أحيانا اخرى (انظر شكل 2).



شكل رقم (2)
حجم الراي بالنسبة لطول الجسم في اعمار مختلفة

4- يتجه النمو كذلك من المركز إلى المحيط، أي من الجذع إلى الأطراف أو من المحور الأوسط للجسم إلى المحيط الطرفي فالطفل يستطيع استخدام العضلات العليا من ذراعيه – وهي الأقرب من وسط جسمه أو جذعه – قبل أن يتمكن من السيطرة على عضلات أصابعه والتقاط شيء بالسبابة والابهام. (انظر الشكل التالي)



شكل رقم (3)
يبين هذا الشكل الاتجاه الطولي والمستعرض للنمو

5- أخيرا فكما أن نمو الكائن الحي وحدة مترابطة فهو ايضا وحدة مستمرة ومتصلة كألوان الطيف، أو كتيار المياه لا يتوقف جريانه من المنبع حتى المصب، كما انه وحدة (ديناميه) بمعنى أن كل مرحلة من مراحل النمو تتأثر بما قبلها من مراحل وتمهّد لما بعدها من مراحل اخرى. وسنزيد هذه النقطة توضيحا عند الحديث عن "مراحل الطفولة".

القوانين العامة للنمو:

إن مبدأ الفروق الفردية يقرر أنه لايمكن أن يتطابق طفل مع طفل آخر، حتى ولو كانا توأمين من بويضة واحدة، في مقدار ما وصل إليه من إرتقاء أو نماء في جميع الجوانب. ومع

ذلك فإنه توجد قوانين عامة تحكم النمو وتنطبق على جميع الأفراد هذه القوانين أو هذه المبادئ هي:

1- النمو في أي جانب مستمر ومتدرج كماً وكيفاً ووظيفة فالطفل يجلس قبل أن يحبو ويحبو قبل أن يقف ويقف قبل أن يمشي.

2- النمو يمر بمراحل، لكل مرحلة خصائصها وهي مرتبطة بما قبلها وما بعدها بمعنى أنها تبنى على المرحلة السابقة وتعد للمرحلة اللاحقة.

3- أن لكل مرحلة عمرية سماتها وخصائصها المميزة لها.

4- أن سرعة النمو ليست مطردة في جميع المراحل بمعنى أن النمو لا يسير بالسرعة نفسها في كل مرحلة فمرحلة الجنين سرعة نموها تختلف عن مرحلة المهد وتلك تختلف عن مرحلة ما قبل المدرسة من حيث السرعة وهكذا.

5- سرعة النمو ليست عامة في كل مرحلة بمعنى أنه قد ينمو جانب أسرع من جانب آخر داخل المرحلة نفسها فالنمو الجسمي في مرحلة الرضاعة وفي بداية المراهقة مثلاً أسرع من نمو المظاهر الأخرى مثل النمو العقلي، والانفعالي.

6- يتأثر النمو بالعوامل والظروف الخاصة بالشخص النامي وبالبيئة المحيطة به.

7- تتكامل مظاهر النمو فيما بينها فلا ينمو مظهر من مظاهر النمو بعيداً أو مستقلاً عن المظاهر الأخرى.

8- تترابط مظاهر النمو فيما بينها فإذا كان الطفل ذكياً فسوف يكون في الغالب متوافقاً إجتماعياً وثابتاً انفعالياً وقوياً حركياً.

9- هناك فروق فردية داخل كل مرحلة عمرية بحيث نجد أن هناك طفلاً قد جاوز خصائص مرحلته العمرية، كما نجد أن طفلاً آخر أقل من مستوى مرحلته في مظهر أو أكثر من مظاهر النمو. ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة مثل: البيئة والوراثة والإفرازات الغدية والعوامل الاقتصادية... إلخ.

مراحل النمو:

ينمو الكائن الحي في وحدة مستمرة وديناميكية بحيث تتأثر كل مرحلة من مراحل هذا النمو بما سبقها من مراحل، كما تؤثر فيما بعدها من مراحل أخرى ويضرب أحد المؤلفين مثالا يوضح به هذه الحقيقة لا بأس أن نعرضه هنا، يقول المؤلف:-

"أن مثل تقسيم نمو الانسان إلى مراحل، كمثل تقسيمنا السنة إلى فصول، فقد اصطلحنا على تقسيم السنة إلى فصول الشتاء والربيع والصيف والخريف، وحددنا تواريخ معينة لابتداء كل فصل ونهايته، وهذا التقسيم- بطبيعة الحال- مفيد من الناحيتين العملية والعلمية، لكننا نلاحظ أن الجو لا يتحول بين يوم وليلة من شتاء إلى ربيع، أو من ربيع إلى صيف، بل أن التحول يأخذ طريقه بالتدريج، ولا نلمس الفرق بين آخر اسبوع من الشتاء وبين أول اسبوع في الربيع. وهذا الكلام نفسه يمكن أن ينطبق على تقسيمنا للنمو إلى مراحل فهو تقسيم افتراضي – وان كانت هناك بعض الاعتبارات العلمية والعملية التي تجعلنا نختار تقسيما معينا دون غيره . فتقسيم النمو إلى مراحل مثل تقسيم السنة إلى فصول من أجل الدراسة والتحليل وضرورة التبسيط العلمي فمثلاً تقسيم النمو بناءً على المراحل التعليمية للدارسين كان من أجل تجانس التلاميذ في كل مرحلة تعليمية كما أنه تقسيم تقتضيه طبيعة الدراسة والتحليل وضرورة التبسيط العلمي، كما تفرضه بعض الضرورات العلمية مثل تقسيم التعليم إلى مراحل متجانسة من حيث تقارب خصائصهم التعليمية ووحدة الأهداف التربوية والتعليمية حسب مجال الدراسة وأهدافها .

تقسيمات مختلفة لمراحل النمو:-

ليس من الغريب اذن، أن نجد العلماء يختلفون في تحديد هذه المراحل من حيث بداياتها ونهاياتها فليس هناك من مقياس خارجي موضوعي تخضع له هذه التقسيمات، وانما هو يخضع في كثير من الأحيان إلى مجموعة من الافتراضات أو المسلّمات التي تدعمها بعض المعطيات السيكلوجية أو بعض الاعتبارات العملية.

فمثلا لاحظ بعض العلماء أن النمو الجسمي والعقلي يحدث كل منهما بالتبادل، أي لا يسير على وتيرة واحدة، وانما يتراوح بين فترات تختلف سرعة وبطأً، فاتخذ من هذا الاساس معيارا لتقسيم النمو إلى المراحل التالية.

التناوب بين النمو الجسمي والعقلي في مرحلة الطفولة والمراهقة :-

1- **مرحلة نمو جسمي**: تشمل الـ 18 شهرا الأولى وفيها تظهر الوظائف الحيوية الضرورية للفرد كوظائف البصر والسمع والمضغ والمشي وبدء الكلام... الخ.

2- **مرحلة نمو عقلي**: من 18 شهرا إلى 4 سنوات.

3- **مرحلة نمو جسمي**: من 4 إلى 7 سنوات.

4- **مرحلة نمو عقلي**: من 7 إلى 11 سنة.

5- **مرحلة نمو جسمي**: من 11 إلى 14 سنة.

6- **مرحلة نمو عقلي**: من 14 إلى 17 سنة.

وهناك بعض التقسيمات الأخرى التي اعتمدت على تطور النمو الغدي أو النمو العضوي أو النمو العقلي كمعيار للتقسيم كما يلي:

المراحل العمرية بناء على التقسيم الغدي:

ويعتمد هذا التقسيم على وجود الغدد أو نموها واضمحلالها فمثلاً الغده التيموسية يتوقف نموها عند سن 11 سنة وتبدأ الغدد الجنسية في النمو كما تضمر الغدة الصنوبرية ويكتمل نمو الغدد الجنسية في الرشد وتضمر في الشيخوخة ولذلك كانت المراحل بالنسبة لهذا التقسيم هي:

* مرحلة الطفولة.
* مرحلة المراهقة.
* مرحلة الشباب.
* مرحلة الشيخوخة.

المراحل العمرية بناء على التقسيم العضوي :

* **ما قبل الميلاد** 280 يوماً.
* **الميلاد**: من لحظة الميلاد وحتى أسبوعين.

* **الرضاعة أو المهد**: من نهاية الأسبوع الثاني وحتى نهاية السنة.
* **مرحلة الطفولة المبكرة**: من بداية السنة الثالثة وحتى نهاية السادسة.
* **مرحلة الطفولة المتوسطة**: من بداية السابعة وحتى نهاية التاسعة.
* **مرحلة الطفولة المتاخرة**: من بداية العاشرة وحتى نهاية الثانية عشرة.
* **مرحلة البلوغ**: من الثانية عشرة وحتى نهاية الرابعة عشرة بالنسبة للذكور ومن العاشرة حتى الثالثة عشرة بالنسبة للإناث.
* **مرحلة المراهقة المبكرة**: من الرابعة عشرة إلى السابعة عشرة بالنسبة للذكور ومن الثالثة عشرة وحتى السابعة عشرة بالنسبة للإناث.
* **مرحلة المراهقة المتاخرة**: من السابعة عشرة وحتى الواحد والعشرين.
* **مرحلة الرشد**: من الواحد والعشرين حتى الأربعين.
* **مرحلة وسط العمر**: من الأربعين حتى الستين.
* **مرحلة الشيخوخة**: من الستين فما فوق.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه التقسيمات تخضع، كما ذكرنا، لمبدأ الفروق الفردية والعوامل والظروف المتعلقة بالبيئة الجغرافية والاجتماعية والثقافية. فمثلاً سن البلوغ يختلف بناء على البيئات الجغرافية (أطفال المناطق الحارة يبلغون قبل أبناء المناطق الباردة). وكذلك سن الرشد في بلادنا يختلف عنه في بيئات ثقافية أخرى.

المراحل العمرية بناء على التقسيم التربوي:

* مرحلة ما قبل المدرسة من 4-7 أو من 5-7سنة.
* مرحلة التعليم الأساسي من 7-15 سنة.
* مرحلة التعليم الثانوي من 15-18 سنة.
* مرحلة التعليم الجامعي 18-22 سنة.

وهذا التقسيم يعتمد على دراسة إمكانات الطفل وقدرته على أن يتلقى نوعاً معيناً من التعليم أو مناهج معينة.

المراحل العمرية بناءً على النمو الاجتماعي :

كما أن هناك التقسيم الذي يعتمد على الأساس الإجتماعي مثل تطور علاقات الطفل بالبيئة وبالناس من حوله. ويعتمد هذا التقسيم على اللعب باعتبار إنه النشاط الذي تظهر فيه علاقات الطفل بالآخرين. والمراحل بناء على هذا التقسيم هي:

- مرحلة اللعب الإنعزالي.
- مرحلة اللعب الإنفرادي.
- مرحلة اللعب الجماعي.

وقد توجد تقسيمات أخرى أكثر تحديداً في هذا الإطار الذي يهتم أساساً بالنمو الإجتماعي للطفل. يمكن للقارئ أن يطلع عليها في الدراسات الخاصة باللعب عند الأطفال.

مطالب النمو:

لقد أدخل هافجرست Havighurst مفهوم مطالب النمو ضمن مفاهيم علم نفس النمو عام 1953 على اعتبار انها اشياء يجب أن يتعلمها الفرد لكي يكون سعيداً وناجحاً في حياته.

وتحديد مطالب النمو في كل مرحلة عمرية يمكننا من أن نعرف في أي عمر وفي أي وقت يمكن أن نقدم مادة تعليمية أو تربوية للطفل كما يمكننا من وضع المنهج التعليمي أو التربوي في وحدات متعاقبة. طبقاً لمستوى النضج والمهارة.

كما أن معرفتنا بمطالب النمو تمكننا من معرفة المشكلات والظروف التي تحيط بعملية النمو ومن ثم وضع الخطط المناسبة للإرشاد النفسي.

وتحديد مطالب للنمو في كل مرحلة عمرية يوضح لنا الحاجات والرغبات التي يحتاج الفرد إلى إشباعها في المرحلة العمرية التي يمثلها - وحرصنا كآباء ومربين على تحقيق النمو هو سعي نحو مساعدة الطفل على التكيف والتوافق عن طريق إشباع احتياجاته ورغباته النمائية.

وتتحدد مطالب النمو في أي مرحلة عمرية بناء على التفاعل القائم بين مظاهر النمو العضوي ومظاهر الثقافة العامة ومستوى طموح الفرد في هذه المرحلة. وهكذا فهي تعتمد أساساً على حرية الفرد داخل الجماعة ولذلك فهي تنتج عن النمو الجسمي، والعضوي،

والنفسي، والاجتماعي، في إطار البيئة المحيطة، أو في إطار المجتمع الذي ينمو فيه الفرد.
وفيما يلي مطالب النمو المرتبطة بالمراحل العمرية.

1- مطالب النمو من الميلاد حتى ست سنوات:

- تعلم المشي والأكل، والكلام والتحكم في الإخراج.
- تعلم الدور الجنسي (ولد أو بنت).
- الإتزان العضوي والفسيولوجي.
- تكوين بعض المفاهيم البسيطة عن الحياة الاجتماعية الطبيعية.
- تعلم العلاقات الاجتماعية العاطفية.
- التفرقة بين الصواب والخطأ والخير والشر.

2- مطالب النمو من 6-12 سنة:

- تعلم المهارات الحركية ومزاولة الألعاب الرياضية المختلفة.
- تكوين اتجاه إيجابي نحو الذات على اعتبار إنه كائن حي ينمو.
- تعلّم مهارات القراءة والكتابة والعد والحساب.
- تكوين مدركات ومفاهيم خاصة بالحياة اليومية.
- تكوين علاقات مع الأقران.
- تكوين اتجاهات نفسية نحو التجمعات البشرية المختلفة في المجتمع.
- بدايات تكوين الضمير الخلقي والمعايير السلوكية.

3- مطالب النمو من 12-21 سنة:

- تقبل التغيرات الفسيولوجية نتيجة لنموه الجسمي السريع.
- تكوين علاقات صحيحة مع الجنس الآخر وفي حدود ما يقره المجتمع.
- الاستقلال تدريجياً من الاعتماد على الوالدين.
- الإطمئنان على الاستقلال المادي بعد نهاية فترة التعليم.

* اختيار المهنة.
* تقبل المسؤولية الاجتماعية.
* الاستعداد لتكوين أسرة.
* تكوين قيم سلوكية تتفق مع التطور الحادث في المجتمع الذي يعيش فيه.

4- **مطالب النمو من 21 إلى 40 سنة:**

* بدء العمل في مهنة يختارها الفرد بنفسه.
* اختيار شريك الحياة وتكوين أسرة.
* المشاركة في التجمعات البشرية التي تتفق وشخصيته مثل النوادي والنقابات، الأحزاب..... إلخ. والمشاركة في أنشطتها.

5- **مطالب النمو من 40 إلى 60 سنة:**

* تحمل المسؤولية الوطنية والاجتماعية.
* تكوين مستوى اقتصادي آمن والمحافظة عليه.
* مساعدة الأبناء المراهقين والشباب في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه طاقاتهم.
* تكوين وتنمية الهوايات المناسبة لهذه المرحلة من الحياة.
* تقبّل العلاقة مع شريك الحياة على أساس من التفهم والألفة والمشاركة.
* تقبل التغيرات التي تحدث في الجسم والتكيف لها. تقبّل الأبناء والتكيف مع أسلوب الحياة الذي يتناسب معهم.

6- **مطالب النمو من 60 حتى نهاية العمر:**

* التكيف مع الضعف الجسمي والمتاعب الصحية.
* التكيف مع الإحالة للمعاش أو نقص الدخل الشهري.
* تنمية وتعميق العلاقة مع الأقران من السن نفسه.

* تقبل الواجبات الاجتماعية والوطنية.
* التكيف مع فكرة الموت وتقبل موت الشريك أو الصديق.

مظاهر النمو:

حدد علماء نمو السلوك الإنساني في عدد من المظاهر كما يلي:

* **مظاهر النمو الجسمي**: وتشمل الطول، الوزن، العرض، الهيكل......الخ.
* **مظاهر النمو الفسيولوجي**: وتشمل: نمو الجهاز الهضمي، ضغط الدم التنفس، الجهاز العصبي.
* **مظاهر النمو الحركي**: ويشمل نمو الجسم ككل ونمو العضلات الكبيرة والصغيرة.
* **مظاهر النمو الحسي** وتشمل نمو الحواس: السمع البصر، اللمس، الشم، الذوق.
* **مظاهر النمو العقلي**: وتشمل: الذكاء العام والقدرات الخاصة مثل الفهم، الاستيعاب، التذكر، الإدراك البصري، الانتباه.... إلخ كما يشمل نمو القدرات العقلية العليا مثل التخيل والتفكير.
* **مظاهر النمو اللغوي**: وتشمل نمو السيطرة على الكلام، مثل عدد المفردات، ونوعيتها، تركيب الجملة....إلخ.
* **مظاهر النمو الانفعالي**: ويشمل انفعالات الغضب، التهيج الإنشراح، وما يرتبط بها من الحب والكره أو الاستحسان والاستياء.
* **مظاهر النمو الاجتماعي**: ويشمل نمو العلاقات والقيادة أو التبعية وكذلك نمو الاتجاهات والقيم.
* **مظاهر النمو الجنسي** : ويشمل نمو الجهاز التناسلي وتطور أساليب السلوك الجنسي.

ثالثاً: الفروق الفردية في النمو النفسي:

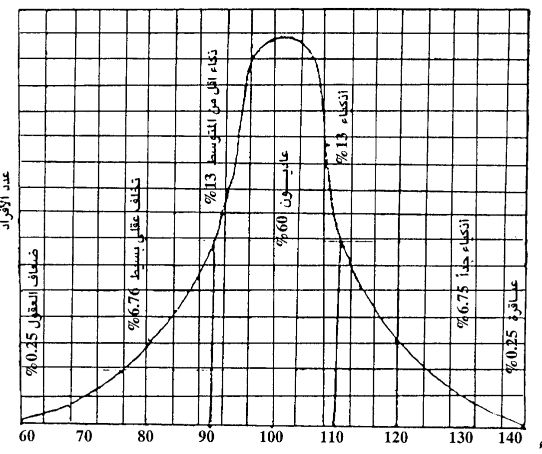
أن مفهوم الفروق الفردية، ليس شيئاً جديداً يقدمه علم النفس، وانما هو من المفاهيم المألوفة والمعروفة حتى لدى الرجل العادي حيث نراه كثيرا ما يلجأ إلى هذا المثال المحسوس

للبرهنة على هذه الحقيقة فيقول: أن "أصابع اليد الواحدة غير متساوية"، وكذلك الناس فهم غير متساوين.

وثمة اختلاف اساسي في مفهوم الفروق الفردية بين ما هو شائع وبين ما هو معروف الآن بين علماء النفس. فالرجل العادي حينما يقول: "هذا رجل عاقل، وذاك رجل غير عاقل" فإنه يجعل بين الناس فروقا كيفية شبيهة بقولنا: "هذا أذكى من هذا" لكن علم النفس الحديث يقول شيئاً آخر.

فقد لاحظ علماء النفس، بعد تطبيق الاختبارات النفسية، ان لكل فرد حظا كبيرا أو صغيرا، من كل صفة من الصفات النفسية سواء كانت عقلية أو مزاجية أو اجتماعية، ومن ثم فإن الفروق بين الافراد تصبح فروقا في الدرجة أو في الكم، لا فروقا في النوع أو الكيف.

ولتوضيح هذه المسألة نسوق المثال التالي: لو اخذنا صفة نفسية، ولتكن صفة الذكاء، لوجدنا انها منتشرة بدرجات متفاوتة بين جميع أفراد أي مجموعة عادية، ففي إحدى الدراسات التي أجريت على تلاميذ مدرسة ابتدائية في حي من الأحياء لمعرفة توزيع الذكاء بين تلاميذها البالغ عددهم 500، وبعد الحصول على نسبة الذكاء لكل طفل وجد أنها تتراوح بين 70 و 130. فلو تصورنا مقياسا مدرجا يشبه (المتر) لوجدنا ان تلاميذ هذه المدرسة يتوزعون عليه بنسب متفاوتة ابتداء من درجة 70 إلى غاية درجة 130. وهذا هو معنى ما قلناه من أن الفرق هو فرق في الدرجة أو فرق في الكم فقط. كذلك وجد في هذا البحث ايضا أن الاغلبية من الاطفال كانت نسبة ذكائهم حوالي 100، أي أنهم ذوو ذكاء عادي أو متوسط، وأن قلة منهم من ذوي الذكاء المرتفع، وقلة أخرى مماثلة تقريبا من ذوي الذكاء المنخفض. وقد اعتاد علماء النفس أن يعبّروا عن هذه الحقيقة في شكل رسم بياني يشبه (الجرس) معظم الأفراد يقعون في منطقة الوسط منه، ويتوزع الباقون على طرفيه وذلك كما هو مبين في الشكل التالي الذي يوضح فكرة الفروق الفردية من حيث توزع "الذكاء" بين أي مجموعة عادية من الافراد.



شكل (4)

توزيع الفروق الفردية بين مجموعة عادية من الأفراد من حيث الذكاء

متى تظهر الفروق الفردية؟

يمكن القول بأن الفروق الفردية تظهر ساعة ميلاد الطفل، فنحن نلاحظ أن الأطفال يولدون وكل منهم فيه ملامح مميزة، ووزن خاص، وحالة صحية وانفعالية معينة، ولكن درجة وضوح وتمايز هذه الفروق وخاصة فيما يتعلق بالقدرات العقلية والميول الخاصة، والأحوال المزاجية، هي التي تتأخر في الظهور. ويمكن القول كذلك، بأن توقيت ظهور الفروق الفردية بشيء من الوضوح والتمايز يقترن اقترانا مطرداً مع فترات السرعة في النمو الجسمي، وفي دراستنا لسيكولوجية النمو لاحظنا أن فترات السرعة تبدو بوجه خاص في مرحلتي الطفولة الأولى والثانية ثم في مرحلة المراهقة ومع السرعة في النمو الجسمي يقل معدل النمو العقلي، وتزيد قابلية الفرد للتأثر، والايحاء والاستهواء. أي أن من السهل أن توحي إليه بفكرة فتستهويه فيتأثر بها. وبعبارة أخرى، يكون شديد التأثر بالبيئة المحيطة به، ومن هنا كان للبيئة دور هام في توجيه الافراد والتأثير على تكوينهم النفسي والمعرفي والاجتماعي.

ولما كانت المدرسة من أهم عوامل البيئة المحيطة بالتلميذ – وهو الذي يعنينا في هذا السياق– فإن دورها في توجيه الناشئة يصبح دورا هاما وخطيرا في الوقت نفسه. ومن ثم يحرص المجتمع – ممثلا في السلطات التربوية – على توجيه عنايته الفائقة للمدرسة ودورها ولما يقوم به معلموها. فلا شك أن صورة المستقبل تتحدد بما يقوم به هؤلاء المعلمون مع تلاميذهم.

ومن المتفق عليه الآن أن أنسب المراحل التي تظهر فيها الفروق الفردية بوضوح وتمايز شديد، هي مرحلة المراهقة، اذ يضاف إلى عامل النضج والنمو فيها عامل آخر هو تراكم الخبرات، الامر الذي يعين الطفل على تبين حقيقة ميوله الشخصية واستعداداته العقلية ولذلك فإن من السهل ان نتبين الفروق الفردية في الصف الخامس والسادس أكثر مما نتبينها في الصفوف الأربعة الأولى، وفي المرحلة الثانوية أكثر من المرحلة الابتدائية. ومن هنا كان اهتمام المربين والمسؤولين عن التربية والتعليم بالعمل على تنويع التعليم وتعديد فروعه ومراحله ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط حتى تستوعب وتشبع جميع الاستعدادات والميول و الفروق الفردية بين تلاميذ هذا المستوى. لكن ليس معنى هذا ان نهمل مسألة الفروق الفردية في مرحلة المدرسة الابتدائية، بل لابد أن نعتني بها أشد العناية حتى تتفتح وتنمو، وتنشط في المراحل التالية.

أسباب الفروق الفردية:

حينما يلاحظ المعلم أن تلميذا من بين تلاميذ فصله يقف عاجزا أمام حل مسألة حسابية عادية، في حين أن معظم تلاميذ الفصل قد وصلوا إلى الحل في الوقت المحدد، فإن هذا المعلم عادة ما يسأل نفسه عن السبب الذي جعل هذا التلميذ متخلفا عن زملائه ومختلفا عنهم من حيث القدرة الحسابية.

هل يرجع هذا الضعف في الحساب إلى ضعف "وراثي" في القوى العقلية لهذا التلميذ؟ هل يرجع هذا الضعف إلى بعض الظروف "البيئية الخاصة"، والتي ربما كانت سببا وراء عجزه عن حل هذه المسألة الحسابية؟ (والمقصود بالظروف البيئية هنا كل ما يحيط بالتلميذ كالبيئة المدرسية أو البيئة المنزلية على سبيل المثال).

* راجع أثر العوامل الوراثية في النمو.

ألا يكون المعلم قد اعتمد اسلوبا سيئا في تعليم التلميذ الأصول الحسابية الضرورية لحل مثل هذه المسألة؟ ألا يكون هذا التلميذ محروما من الرعاية والتوجيه في هذا النوع من الدراسة – وربما في غير هذا النوع كذلك – ولا يجد هذا التوجيه سواء في مدرسته أو في منزله؟ ألا يكون هذا التلميذ واقعا تحت ضغط ظروف اجتماعية سيئة، عائلية أو مالية أو غير ذلك، مما يترك آثارا سلبية على قدراته التحصيلية بصفة عامة؟.

أم أن أحوال التلميذ "النفسية" والمزاجية لا تعينه على التقدم في هذا النوع من الدراسة، كفقدان الرغبة والميل، أو انعدام القدرة على المثابرة، وهي سمة نفسية ضرورية لعملية التحصيل الدراسي.. واذن، فقد يكون عجز التلميذ عن حل هذه المسألة الحسابية راجعا إلى هذا العامل أو ذاك وربما يكون راجعا إلى كل هذه العوامل مجتمعة. وعلى ذلك يمكننا أن نحدد أهم العوامل الرئيسية المسؤولة عن ظاهرة الفروق الفردية كما يلي:-

1- **العوامل الوراثية: التي تنتقل إلى الطفل من أبويه أو أجداده*:**

ويجد المربي عادة صعوبة في مواجهة أثر هذه العوامل الوراثية وخاصة اذا كانت الوراثة متعلقة بحالة من حالات الضعف العقلي، مثلا، وفي هذه الحالة يحول التلميذ إلى احدى العيادات النفسية التربوية، أو ينقل إلى احدى المدارس المتخصصة في التربية العقلية أو في تربية الشواذ.

2- **العوامل البيئية**، وتمتاز هذه العوامل بأنها قابلة للتغيير والتعديل، ومن ثم يمكن تعديل أو تغيير آثارها في الفرد. فالمدرسة يمكن أن تغير في برامجها وتنظيمها التربوي، والمعلم يمكن أن يعدل ويطور في أساليبه وطرقه التربوية، والمنزل يمكن أن يتحول من عنصر سلبي في حياة التلميذ إلى عنصر فعال ومتعاون مع المدرسة..... الخ.

3- **العوامل النفسية والمزاجية**: ويقصد بها ما لدى التلميذ من ميول ودوافع وسمات مزاجية وقدرات عقلية. الخ وهذه العوامل تتأثر كثيرا بعوامل الوراثة وبظروف التنشئة الاجتماعية.. ومن هنا يمكن التحكم فيها وتعديلها في حدود معينة.

مظاهر الفروق الفردية:

(1) **المظاهر الجسمية:**

اذا تأملنا المظهر الجسماني لتلاميذ أي فصل من الاقسام التعليمية، فإننا لن نلاحظ بينهم

اثنين متشابهين في شيء. ولقد دعمت البحوث التجريبية ما أكدته الملاحظة العادية فوجد أن هناك اختلافات في معدل سرعة النمو العضوي من حيث الوزن والطول ونمو العظام والغدد وما إلى ذلك، فبعض الصغار الاصحاء يكون نضجهم العضوي في سن السادسة والنصف يعادل نضج آخرين في الرابعة ونصف، بينما يسبق البعض الآخر مستوى النضج المتسق مع أعمارهم الزمنية، فيصل في سن السادسة إلى ما وصل إليه غيره في سن السابعة والنصف أو الثامنة.

ولهذه الحقيقة أهمية خاصة من الناحية التربوية التطبيقية اذ لوحظ أن ميول الصغار ونوع الاعمال التي تجتذبهم ترتبط بالنضج العضوي أكثر من ارتباطها بالذكاء أو بالعمر العقلي. ولهذا كان على المعلم أن يراعي نضج التلاميذ العضوي حتى ينجح في إثارة دوافعهم الفعالة. ولقد ثبت من دراسة لتحصيل التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة ان السبب في فتور بعضهم أو تأخرهم في التحصيل عمّا هو متوقع منهم هو أن دوافعهم إلى العمل لم تُثَر بالقدر الكافي بسبب عدم تقدير المعلم لأهمية الفروق الفردية في النضج العضوي أو لجهله بما يترتب على ذلك من اختلاف في الميول والدوافع.

وتلعب الناحية الصحية والحالة الجسمية دورا كبيرا في شخصية الطفل وسلوكه، وعلى المعلم أن يراعي ذلك بين تلاميذ فصله. فمثلا، اذا كان بين التلاميذ من يشكو من ضعف في البصر، أو في السمع، فيجب أن يجعله في الصفوف الأمامية قريبا من السبورة، وقريبا من المعلم. وان كان بين تلاميذه من هم أطول من زملائهم فيجعلهم في الصفوف الأخيرة حتى لا يحجبوا الرؤيا عن زملائهم، كذلك لا ينبغي أن ننتظر من تلميذ ضعيف البنية أن يبذل جهدا مساويا لما يمكن أن يبذله التلميذ القوي، كما لا نكلف تلميذا أن يؤدي عملا أو أن يقوم بنشاط فوق طاقته، وخاصة أثناء الرحلات والجولات والألعاب الرياضية.

وهناك بعض **الفروق الجسمية بين الجنسين**، فقد لوحظ أن نمو البنت أسرع من نمو الولد بصفة عامة. ويبدو ذلك في نمو الهيكل العظمي، والتبكير في ظهور الاسنان ونضج الغدد التناسلية. وتسبق البنت الولد بحوالي عام أو عامين وذلك خلال كل فترة الطفولة والمراهقة. ومع ذلك فإن الأولاد يتفوقون على البنات في كل الأعمال من حيث القدرة الحيوية، ولا سيما

في القوة العضلية، وكذلك فيما يتعلق بالقامة والوزن باستثناء الفترة الممتدة بين سن الحادية عشر وسن الرابعة عشرة حيث يلاحظ تفوق بسيط لدى الاناث.

وأخيرا فإن الفعالية الحركية لدى الأولاد تتجاوز تلك الفعالية لدى البنات في جميع الاعمار ايضا.

وقد غالى البعض في تقدير مدى الفروق الجسمية الموجودة بين الجنسين، وخاصة فيما يتعلق بالقوة الجسمية للذكر، حتى أنهم طالبوا بتخصيص برامج معينة للاناث وبرامج اخرى للذكور. الاّ ان هذه الفروق الجسمية ليست في الحقيقة بالعامل الاساسي الذي يحدد برنامج تربية للبنت مختلفا عن برنامج الولد لأن هذه الفروق - حتى بداية مرحلة المراهقة- تعتبر قليلة ولا تستجوب اختلاف تعليم البنت، بل يمكن أن يتساوى الجميع في نظم التعليم، وفي البرامج، وفي السنين الدراسية، ومقدار الزمن المخصص للدرس الواحد. هذا في مرحلة التعليم الابتدائي، أما في مرحلة المراهقة حيث يعتري البنت الكثير من الضعف الجسمي ويصبح من المتعذر عليها أن تتحمل المجهود نفسه الذي يتحمله الفتى إلى جانب ما تحمله هذه المرحلة من متاعب نفسية لكل من الفتيان والفتيات ويرى المربون أنه من الأفضل أن نفصل بين البنين والبنات في المرحلة الثانوية، وبعد انتهاء تلك الفترة يمكن الجمع بينهما في التعليم العالي.

(2) **المظاهر الذهنية:**

حينما يقوم المعلم بالتدريس لتلاميذه في الفصل، فإنه سرعان ما يلاحظ الاختلافات الذهنية الكثيرة بين تلاميذه، فبعضهم يحسن الاستفادة من الخبرات والمعلومات السابقة أكثر من غيره، والبعض الآخر أقوى ذاكرة، والبعض الثالث أكثر قدرة على الفهم والتفكير والاستنتاج... الخ، كما يستطيع المعلم أن يلاحظ مدى التفاوت في الاستعدادات والقدرات العقلية، وبصفة خاصة في السنتين الخامسة والسادسة الابتدائيتين وفي مستوى الثانوي كله. فهذا تلميذ آخر اشتهر في قسمه ببراعته في التعبير، وفي كتابة موضوعات الانشاء، وهذا ثالث يجيد إلقاء الأناشيد بصوت أجمل أو أعلى من باقي التلاميذ ، وهكذا فإذا ما لاحظ المعلم تلاميذه وفحص أعمالهم بعناية سيكتشف أن لكل تلميذ ميزة خاصة تميزه عن بقية أقرانه.

هذه الاختلافات بين التلاميذ تفرض على المعلم أن يحاول فهم كل تلميذ على حده، حتى

يمكنه أن يهيئ لكل فرد فرص النمو التي تناسبه كما انه يتحاشى معاملة الجميع معاملة واحدة، والاّ ينتظر أن يصل الكل إلى مستوى واحد وهكذا....

وقد ذكرت بعض الدراسات التي اجريت في بدايات الاهتمام بالفروق بين الجنسين أنه حينما قورنت متوسطات درجات كل من الجنسين من حيث القدرة الذهنية العامة أو الذكاء في عدد من الدراسات التجريبية، لم تُلاحَظ إلاّ فروق طفيفة بالنسبة إلى تفوق أي من الجنسين. لكن لوحظ في الوقت نفسه أنه كلما صعدنا نحو النسب العليا من درجات الذكاء، كان الذكور هم الذين يحصلون في الغالب على نسب الذكاء المرتفعة. ولعل هذا هو الذي يفسر لنا كثرة العبقريات بين الذكور في العلوم والآداب والفنون.

ومن حيث الاستعدادات الذهنية الخاصة فقد لوحظ وجود بعض الفروق البارزة بين الجنسين ومن أمثلة ذلك: ملاحظة تفوق بسيط لدى الاناث في ميادين الذاكرة والانتباه الى التفاصيل، كما ظهر هذا التفوق بوضوح في مجال اللغة. أما الذكور فقد ظهر تفوقهم في الاختبارات المتعلقة بالاستنتاج المنطقي وبالعامل العقلي المكاني، وهذا يفسر نجاح الذكور في اختبارات التوجيه المهني المتعلقة بالاستعدادات الميكانيكية حيث يدخل العامل العقلي- المكاني في تكوين هذه الاستعدادات بصورة اساسية. كما ظهر اهتمام الذكور بالتكنيك في جميع صوره.

فروق في التحصيل الدراسي بين الجنسين: ومن حيث تحصيل المواد الدراسية المختلفة أظهرت بعض البحوث من خلال بعض التجارب التي أجريت على التلاميذ والتلميذات في المدارس الابتدائية في فترة سابقة ، النتائج التالية :

في اللغات: أظهرت البنات طلاقة وفصاحة ومقدرة على الحوار، وخاصة في الدراسات الشفهية. وقد أرجع ذلك إلى رهافة حاسة السمع عند البنات، والى القدرة على التقليد التي يتصفن بها .

في الرياضيات: كُنَّ البنات أقل مستوى من البنين، وخاصة في الحساب ولعل السبب في ذلك يرجع إلى التقاليد الموروثة التي كانت تطلب من "الذكر" أن يهتم بحساب الأرقام لما لها من أهمية في حياته، وان كان هذا الاعتبار لم يعد جوهريا هذه الايام حيث اتيح للبنت ان تتحمل مثل ما يتحمله الولد من مسؤوليات الحياة.

في العلوم: تفـوّق البنون على البنات في المســائل التي تتــعلق بالنواحي الفــيــزيائيــة والكيميائية، ولعل ذلك يرجع إلى شدة ارتباط هذه المسائل بالرياضيات. اما في مسائل علم الأحياء فإن البنات يبدين تفوقا ظاهرا، ولعل ذلك راجع لشدة القدرة على الملاحظة عندهن.

في الموسيقا: لم تظهر النتائج تفوقا ملحوظا لأحد الجنسين في هذا المجال. حتى سن الثانية عشرة، الاّ انه بعد هذه السن يظهر الذكور قدرة على ابتكار النغمات الموسيقة، كما تظهر البنات تفوقا في استخدام بعض الآلات.

في الالعاب الرياضية: تساوى كل من البنين والبنات من حيث القدرة والمهارة في بعض الالعاب مثل كرة المضرب، وكرة الطاولة، والألعاب السويدية، الاّ أن الذكور يتفوقون في القدرة على ممارسة بعض الألعاب المجهدة ككرة القدم، والملاكمة والمصارعة، وحمل الاثقال، والعاب القوى.

في النشاط المدرسي: اثبتت الملاحظات التي قام بها بعض الباحثين أن البنات أكثر ميلا من البنين للاشتراك في الجماعات الأدبية والفنية والموسيقية، في حين يميل البنون إلى الجمعيات الجغرافية والتاريخية والعلمية.

(3) المظاهر الانفعالية والاجتماعية:

مما لاشك فيه أن ظروف التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً هاما في حالات الطفل النفسية بصفة عامة والانفعالية بصفة خاصة. فنوع العلاقة بين الوالدين من حيث الوئام والتوافق والتعاون، أو من حيث التوتر وعدم التوافق والمشاكسة المستمرة.. كل هذا ينعكس على حالة الأطفال النفسية. كما أن الأسرة المتعاونة والمتآلفة غالبا ما نجد أطفالها متوازنين ومستقرين من الناحية الانفعالية والوجدانية. وأما الأسرة المتنافرة التي يكثر فيها الشجار والخلاف من الزوج والزوجة فإن ذلك ينعكس على حالات الاطفال النفسية فيسودها التوتر والقلق وعدم الاتزان الانفعالي والعاطفي .

كذلك فإن معاملة الاسرة للاطفال تؤثر في سلوكهم وفي شخصياتهم. فالطفل الذي يأتي لاسرة كل ابنائها اناث، وهو الذكر الوحيد، كثيرا ما يحظى بعناية فائقة، وتدليل زائد، مما يفسد طباعه وسلوكه الاجتماعي، ويفقده القدرة على السيطرة على انفعالاته، ولا يستطيع

الاعتماد على نفسه والثقة بها، وبالتالي يفشل في تحمل المسؤوليات التي توكل إليه. وكذلك فإن ترتيب الطفل بين اخوته كأن يكون الأول، أو الأوسط، أو الأخير، أو الوحيد، كل هذا مما يكون له أثر على نوع المعاملة التي يلقاها من والديه ومن أخوته وبالتالي يكون له أثر على حالاته النفسية وخاصة سماته الانفعالية والاجتماعية.

فإذا راقب المعلم سلوك تلاميذه في الفصل فإنه سيلاحظ من بينهم الطفل الهادئ الوديع كما أنه سيلاحظ الطفل المشاغب الثرثار. وسيجد الطفل الرزين و "المنطوي على نفسه"، ويجد الطفل الممتلئ حيوية وحركة ونشاطا. وسيرى الطفل المتعاون والمتجاوب مع غيره، ويرى الطفل السلبي والمنعزل، وسيلقى الطفل المثابر والجاد والطفل المائع والمستهتر.....الخ.

ويفيد المعلم كثيراً أن يتقصى الظروف البيئية التي تحيط بالتلميذ، فلعله يغير منها بالقدر الذي يؤثّر على تحسين سلوك التلميذ. ويستطيع المعلم، على اي حال، أن يخرج الطفل المنطوي من عزلته فيهيئ له فرص الاشتراك في الحوار والمناقشة، وفرص التعاون مع غيره من التلاميذ من أجل انجاز عمل معين وتوجيه الأسئلة التي تناسب مستواه وميوله الخاصة، وتشجعه على الاجابة بصوت عال حتى يسمعه زملاؤه، وقد يطلب منه المعلم أن يقوم بدور تمثيلي، أو قراءة فقرة في درس القراءة....الخ.

كذلك يحتاج الطفل المنبسط والمتطرف في الحركة واحداث الجلبة والضوضاء والذي يتدخل في كل شيء ويسعى إلى الاستئثار بالحديث والنشاط، يحتاج هذا الطفل كذلك إلى رعاية المربي أو المعلم وتوجيهه بالقدر نفسه الذي يعطيه الطفل المنعزل. ويقدم أحد علماء التربية بعض التوجيهات المفيدة في هذا الخصوص فيقول: أنه لا ينبغي أن نكتفي بوضع من لا يرون أو لا يسمعون جيدا في الصفوف الأولى من القسم، بل يجب أن يوضع كذلك في هذه الصفوف التلاميذ الطائشون والخاملون كي لا يفلتوا من رقابة المعلم. واذا وضع ثرثاران إلى جانب بعضهما فإنهما يضيعان وقتهما. وبالمقابل نستطيع أن نعطل أثر تلميذ كثير الحركة بواسطة تلميذ هادئ. وأن نؤثّر على انطوائي بمجاورته لتلميذ ذي طبع منبسط. كما يطلب من المعلم ان ينظر إلى فصله على أنه بيئة حياة أو مجتمع صغير متكامل، بحيث يلعب كل فرد فيه دورا يتلاءم مع سماته المزاجية فالاطفال الذين يظهرون اعتناء شديدا بما يقومون به يكلفهم بالاشراف على المكتبة وعلى المتحف المدرسي، والذين يحسنون التدبير يكلفون بجلب الزهور

والاشياء الضرورية للدرس. أما الاطفال المتسلطون فتسند إليهم مهمة قيادة لعبة جماعية، كما يسند إلى الناضجين مساعدة الصغار عندما يكون مشغولا مع الكبار- لا سيما بالأقسام المتعددة المستويات.

الفروق بين الجنسين في المظاهر الانفعالية والاجتماعية :

تبدو الفروق واضحة بين الجنسين من حيث المظاهر الانفعالية والاجتماعية اذا نظرنا إلى مجالات لعبهما. فاللعب أكثر غنى بالملاحظات ذات الدلالة لأنه ميدان الفعالية التلقائية حيث تكشف النزعات العميقة عند الطفل بصورة أفضل.

لقد لوحظ أنه من الصعب القول بأن هناك لعبة مقصورة تماما على الصبيان أو البنات فمنطقة الألعاب التي يمارسها الجنسان على السواء على درجة كافية من السعة من جهة، ومن جهة اخرى، فإنه اذا كانت هناك بعض نشاطات خاصة بأحد الجنسين، فإننا نلاحظ في المدارس المختلطة تيارا من التبادل بحيث أن لعبة تظهراليوم في رهط الصبيان يستعيرها في اليوم التالي أو في الايام التالية رهط من الاناث.

والعكس صحيح الاّ أن البنين والبنات لا يلعبون بالصورة نفسها سواء مارسوا اللعبة نفسها أم مارسوا العابا مختلفة فهناك "أسلوب في اللعب" خاص بكل جنس وصفه عدة ملاحظين كما يلي:

1- أن الولد يبحث في اللعب عن العمل الكثيف والانفاق العضلي فهو متحرك في دوامة من النشاط، صاخب، وعدواني غالبا. أما البنت فتبقى أكثر هدوءا واستقرار و لاتظهر قابلية العدوان لديها الا في الاقوال.

2- ان لعب البنات يقوم قبل كل شيء على احترام القاعدة، فنجد لدى البنات منذ مدرسة الحضانة، ميلا للطقوس، والرسميات، وخضوعا طوعيا للقيود الشكلية. أما الصبيان فيبدون على العكس غير مرتاحين للالعاب ذات القواعد الرتيبة، فألعابهم تستدعي المزيد من المبادرة والابتكار لأنها أكثر عفوية وأقل استقرار، وهم يهربون من سجن القواعد بتعديلها عمدا أو بتجاهلها وذلك لإحكام السيطرة على شركائهم في اللعب.

3- ان اللعب بالنسبة إلى الولد يبدو كوسيلة لتأكيد الذات حيال الآخرين في حين أنه بالنسبة

إلى البنت يبدو كمناسبة للتعامل مع الآخرين بشكل خاص. وأخيراً، فإنه من الممكن القول بصفة عامة، فيما يتعلق بالفروق الانفعالية والاجتماعية بين الجنسين إن الذكور، في العادة، أكثر جرأةً من الإناث وأكثر ميلا إلى التحرر، وحب السيطرة، كما ينزعون إلى العنف والاعتداء كلما تهيأت لهم الاسباب. في حين أن البنات، في العادة، أهدأ وأكثر ميلاً إلى الاستقرار وعدم العنف، وأكثر شعورا بالخجل، واسرع تأثرا بالثواب والعقاب، واشد ميلا إلى الحياة الاجتماعية.

تعقيب:

في تصورنا أن نتائج الدراسات التي اجريت عن الفروق بين الجنسين في مجال النشاط العقلي أو التحصيل الدراسي أو نشاط اللعب الذي يعكس مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث حيث أجريت هذه الدراسات دون الأخذ في الاعتبار دور التنشئة الاجتماعية للذكور والاناث وكذلك فرص التعليم والتعلم المتاحة لكل منهم والتراث البحثي في مجال النمو النفسي للذكور والإناث في الوقت الحاضر يمدنا بكثير من المعلومات التي تشير إلى أثر التنشئة الاجتماعية على وجود هذه الفروق خاصة وأن دراسات علم الوراثة لم تثبت وجود فروق في التكوين العقلي أو العصبي بين الذكور والإناث.

رابعاً: العوامل المؤثرة في النمو:

النمو النفسي ظاهرة معقدة، الأمر الذي يجعلنا نقع – في كثير من المواقف – في حيرة شديدة أمام تفسير سلوك بعض الأفراد، ذلك لأن هناك عوامل عديدة تؤثر في نمو الإنسان وبالتالي في سلوكه، ويحتاج الأمر منا دائماً إلى تحديد أكثر من عامل حتى يزداد فهمنا لظاهرة النمو، ومن ثم لأساليب السلوك عند الفرد وسنحاول هنا أن نشير إلى ثلاث مجموعات من العوامل لكل منها دورها الهام في عملية النمو هي العوامل الوراثية، والعوامل العضوية، والعوامل البيئية:

1- العوامل الوراثية:

لقد أُثير – ومازال – جدل طويل بين الباحثين: أيهما مسؤول عن سلوك الفرد وتصرفاته، هل هي الاستعدادات الوراثية التي انتقلت إليه من والديه؟ أم هي الظروف البيئية التي تحيط

بهذا الفرد وما يكتنف هذه البيئة من عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية.. الخ..؟

ونحن نلاحظ بصفة عامة أن هناك شبها واضحاً من الناحية الجسمية على الأقل بين الأفراد وبين والديهم من حيث طول الجسم ولون البشرة، وشكل الوجه وتقاطيعه، ولون العينين، والشعر وحجم الرأس .... الخ.

كما حاولت بعض الأبحاث، أن تثبت للأبناء وراثة سمات المزاج والطبع، والخصائص العقلية عن طريق دراسات تتبعية، لأجيال متتالية لعائلات معينة عرف عن بعضها التفوق العقلي، سواء في مجالات الإبداع العلمي أو الإبداع الفني. إلا أن هناك دراسات أخرى قللت من شأن الوراثة في النواحي العقلية والمزاجية والطباع وأعلت من شأن عوامل البيئة والتعلم، في اكتساب القدرات العقلية المختلفة، والطباع المزاجية. على أن أغلب الدراسات الحديثة تجمع بين عوامل الوراثة وعوامل البيئة معاً، في تفسير السلوك الإنساني بصفة عامة، سواء في جانبه الجسمي، أو في جانبه العقلي، وسواء في جانبه الانفعالي، أو في جانبه الاجتماعي.

لكن كيف تحدث الوراثة؟

يبدأ تكوين الجنين من اتحاد نطفة الذكر مع بويضة الأنثى أي أن الكائن البشري يبدأ من خليتين اثنتين، إحداهما قادمة من الذكر والأخرى قادمة من الأنثى، وبحدوث الإلتقاء بين هاتين الخليتين يتم التلقيح أو الإخصاب، وبذلك تصير الخليتان باتحادهما خلية واحدة (أنظر شكل 1) ثم تنمو هذه الخلية في الحجم فتنقسم إلى خليتين، لكنهما لا ينفصلان، ثم يتتابع الانقسام الخلوي وتكون النتيجة نمو الجنين وتكامله.

وتحتوي كل من خلية الذكر وخلية الأنثى على عدد من العري الصغيرة تسمى "بالصبغيات" ويبلغ عدد هذه الصبغيات 23 صبغيا في خلية كل والد، وباتحاد الخليتين تتزاوج هذه الصبغيات ويصير عددها 46 صبغيا أي 23 زوجاً . وتتألف هذه الصبغيات بدورها من عدد من المورثات وهي عبارة عن عناصر دقيقة منتشرة على جسم العروة الصبغية. ويرى علماء الوراثة أن هذه العناصر الدقيقة هي المسؤولة عن عملية الوراثة وقد أطلقوا عليها اسم "المورثات" أو "حاملات الاستعدادات الوراثية".

وحين تشارف البويضة الملقحة على الانقسام تتضاعف صبغياتها ومورثاتها، وينتقل إلى

كل خلية جديدة مجموعة كاملة من الصبغيات والمورثات .

والشكل التالي يوضح انقسام الخلايا وتكون الصبغات :

وتتألف هذه الصبغات بدورها من عدد من المورثات (7) وهي عبارة عن عناصر دقيقة منتشرة على جسم العروة الصبغية ويرى علماء الوراثة أن هذه العناصر الدقيقة هي المسؤولة عن عملية الوراثة وقد أطلقوا عليها أسم "المورثات" أو "حاملات الاستعدادات الوراثية".

وحين تشارف البويضة الملقحة على الانقسام تتضاعف صبغياتها ومورثاتها. وينتقل الى كل خلية جديدة مجموعة كاملة من الصبغيات والمورثات (أنظر شكل رقم (5)).

وفي كل الانقسامات التالية للخلايا، حتى وقت البلوغ، تتضاعف الصبغيات والمورثات على النحو نفسه، أما في وقت البلوغ فإن الخلايا المتخصصة بالأخصاب تخضع لعملية انقسام مختلفة، فعوضا عن انقسام الصبغيات وتضاعفها قبل الانقسام يذهب فرد من كل زوج إلى كل خلية جديدة فالبويضة تحصل على نصف صبغيات الأم والنطفة تحصل على نصف صبغيات الأب.

شكل رقم (٥)

الخلايا وتكون الصبغات (الكروموسومات)

وليس هناك قانون غير الصدفة يجمع بين البويضة والنطفة، كما أن الصدفة أيضاً هي التي تجمع بين الصبغيات ومورثاتها الآتية من الذكر، والصبغيات ومورثاتها الآتية من الأنثى. وعلى هذا، إذا أتحدت مورثات الطول عند الأب بمورثات الطول عند الأم ورث الجنين صفة الطول، وإذا اتحدت مورثات الذكاء عند الأب بمثيلاتها عند الأم كان الوليد ذكيا. والأمر نفسه صحيح بالنسبة لاغلب الصفات وهذا من شأنه أن يفسر لنا الفروق الفردية المتباينة بين الأفراد، بل

وبين الاخوة أنفسهم. وأكثر من ذلك بين الأخوين التوأمين الناتجين عن تلقيح بويضتين مختلفتين.

2- العوامل العضوية:

إذا كانت العوامل الوراثية لها دور في تشكيل النمو وتحديد مساره في اتجاه معين. فإن بنية الكائن البشري نفسها. وما تحويه من أجهزة عضوية، وما تقوم به هذه الأجهزة من وظائف حيوية، لهي أيضاً ذات أثر هام على شكل النمو وعلى مدى فعاليته. ومن أهم الأجهزة العضوية ذات التأثير المباشر والفعال على النمو: الجهاز العصبي وجهاز الغدد، وسنحاول في الفقرات التالية أن نعرض فكرة مبسطة عن جهاز "الغدد" الذي يعمل في جسم الإنسان وما يقوم به من وظائف هامة تؤثر على نمو الفرد. وعلى صحته الجسمية والنفسية على السواء.

الغدد:

يحوي جسم الإنسان ثلاثة أنواع من الغدد :

غدد مقناة: وهي ذات قنوات صغيرة تصب بواسطتها إفرازاتها داخل تجاويف في الجسم أو على سطح الجسم. ولذلك يقال انها ذات افراز خارجي وبعض هذه الغدد يشترك في عمليات الهضم والتغذية مثل الغدد اللعابية والمعدية والمعوية، وبعضها الآخر يقوم بعمليات الاخراج والتخلص من الفضلات كالكليتين، والغدد العرقية، والغدد الدهنية، الغدد الدمعية.

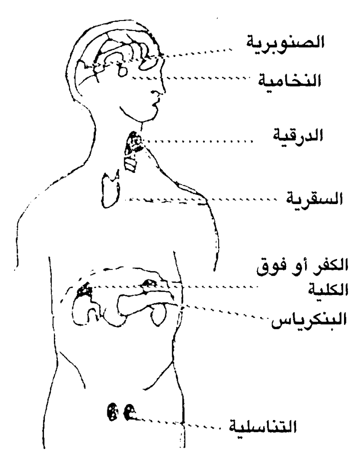
غدد غير مقناة: أي ليس لها قنوات خارجية تصب بواسطتها إفرازاتها ولذلك يطلق عليها اسم الغدد الصماء. وإفرازاتها داخلية أي تصب مباشرة في الدم وهي لذلك غنية بالأوعية الشعرية وأهم هذه الغدد : الغدة النخامية 13 والغدة الدرقية والغدة الكظرية أو الأدرينالية (أنظر شكل 5) .

ويسمى ما تفرزه الغدد الصماء "بالهرمون" وكمية الهرمون التي تفرزها هذه الغدد صغيرة جداً لكنها ذات تأثير كبير على نمو الجسم وعلى عمليات الهدم والبناء التي تحدث لتجديد خلايا الجسم، وعلى عمليات النمو العقلي والسلوك الانفعالي، وتحقيق التكامل الكيميائي في الجسم.. الخ .

غدد مشتركة: وهي التي تفرز داخلياً وخارجيا معا، ومن أهم هذه الغدد (البنكرياس) الذي

يساهم بإفرازه الخارجي الذي يصب في (الأثني عشر) في عمليات الهضم والتمثيل، كما يساهم بإفرازه الداخلي الذي يسمى "بالانسولين" على ضبط مستوى السكر في الدم، ومنها أيضاً الغدد الجنسية أو التناسلية التي تنتج الخلايا التناسلية: البويضات لدى الأنثى، والحيوانات المنوية لدى الذكر.

وسوف نتحدث في إيجاز عن دور الغدد الصماء في عملية النمو نظراً لتأثيرها البالغ على السلوك الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي ...الخ .



شكل رقم (6) الغدد الصماء

الغدد الصماء:

إذا نظرنا إلى الشكل (رقم 6) لوجدنا أن أهم الغدد الصماء هي: الغدة النخامية، والغدة الدرقية، والغدة الكظرية، أما الغدة الصنوبرية فما تزال الأبحاث تجري بقصد تحديد طبيعتها

ومعرفة وظائفها. ونتحدث الآن عن الغدد الثلاث الأولى، وغني عن البيان أنه لا يعنينا هنا الوظائف الفيزيولوجية للغدد في ذاتها، وإنما يهمنا معرفة آثارها على عملية النمو بالدرجة الأولى.

الغدة النخامية:

توجد هذه الغدة في قاعدة المخ. وهي تتكون من فص أمامي وفص خلفي وبينهما فص متوسط.

ويفرز النص الأمامي الهرمونات الآتية:

1- **هرمون النمو**: وتؤدي زيادة إفراز هذا الهرمون في الطفولة والمراهقة إلى ما يسمى "بالعملقة" حيث يصل طول القامة إلى مترين ونصف وفي حاله زيادة الإفراز بعد المراهقة، أي بعد توقف نمو العظام ووصول الشخص إلى قامته الطبيعة، تستأنف عملية النمو في الأجزاء الغضروفية، مما يؤدي إلى الحالة المعروفة "بالاكروميجاليا" أي كبر الأجزاء الطرفية، فيزداد حجم الأذنين والأنف، والفك الأسفل، واليدين، والقدمين مع احدداب الظهر، ونتوء عظام الصدر في بعض الحالات.

2- **الهرمون المسمى بالجونادوتروفين**: يؤثِّر في نمو الغدد التناسلية ويؤدي أي نقص في إفراز هذا الهرمون إلى توقف نمو الجهاز التناسلي وقد يؤدي كذلك إلى أن يصاب الطفل بالبدانة المفرطة، والميل إلى النعاس والسلبية والخضوع فضلا عن رد الفعل الذي تحدثه حالته في شخصيته بطريق غير مباشر.

أما الفص الخلفي فهو يفرز هرمون النخامين ووظيفته الرئيسية منع إدرار البول. ففي حالة عدم إفراز النخامين قد تصل كمية البول إلى 15 لترا في اليوم بدلا من لتر ونصف في الظروف العادية .

الغدة الدرقية:

توجد في مقدمة الجزء الأسفل من الرقبة، وتتكون من فصين على جانبي القصبة الهوائية. وتفرز الغدة الدرقية "هرمونا" يسمى الثيروكسين وهو يؤثر في عملية النمو وعمليات الهدم والبناء (عملية تغير الخلايا وتجديدها في الجسم).

والأضطرابات التي تصيب وظيفة الغدة الدرقية تكون أما بنقص الأفراز وأما بزيادته. وقد يحدث نقص في افراز الغدة الدرقية منذ المرحلة الجنينية ويترتب على ذلك أن يصاب الوليد والطفل من بعد بمرض القصاع ومن أعراض هذا المرض: بطء النمو واضطرابه، وقصر القامة، مع عدم التناسب بين أعضاء الجسم. ومن الناحية النفسية يتوقف النمو العقلي لدى المريض بالقصاع، فيظل فجأ من الناحية الوجدانية، عاجزا عن كف إندفاعاته الحيوية، ولا تتجاوز نسبة الذكاء لديه 50 درجة. وقد لوحظ أنه إذا عولج المريض بهرمون الدرقية بحقنة يوميا بالكمية المناسبة، وذلك خلال السنة الأولى من حياته، فإن هذه الأعراض تزول، ويستأنف النمو الجسمي والنفسي بصورة طبيعية. أما إذا جاء العلاج متأخرا فقد تزول الأعراض الجسمية، دون التغلب على التأخر العقلي. نظرا لما يكون قد أصاب الخلايا العصبية، في لحاء المخ، من عطب لا يمكن تداركه، إذ أن نشاط النمو في هذه الخلايا يكون كبيرا جداً خلال السنة الأولى من العمر .

وقد وضعت وزارة الصحة هذا العام (2000) برنامجاً للكشف المبكر عن نقص إفراز الغدة الدرقية عن طريق أخذ عينة دم من قدم الطفل قبل نهاية الأسبوع الأول من ولادته للوقاية من نقص هرمون الغدة الدرقية مما يسبب التخلف العقلي . وقد يحدث النقص في افراز الغدة الدرقية في مرحلة الشباب وهنا تحدث الإصابة بالمرض الذي يطلق عليه "مكسيديما" ومن أعراضه أن يغلظ الجلد ويترهل الجسم، ويتساقط الشعر. وتنخفض درجة حرارة الجسم. كما يميل المريض إلى النعاس ويصاب بالبلادة. ويفقد اهتمامه بالعالم الخارجي.

وترجع بعض حالات الكسل المدرسي، وعدم القدرة على التركيز إلى نقص بسيط في إفراز الغدة الدرقية، ولذلك يجب عرض التلميذ على الطبيب قبل اتخاذ الاجراءات التربوية التي ترمي إلى استثارة اهتمام التلميذ وحمله على بذل المجهود في الدراسة. فإن بضعة مليجرامات من الثيروكسين (وهو هرمون الدرقية) يوميا كفيلة بتحويل الطفل البليد الكسول إلى طفل نشط ذكي. غير أنه يجب الآ يفهم من هذا أن هرمون الدرقية من شأنه أن يزيد من ذكاء الشخص العادي، انما هو – في حالة نقص الافراز الطبيعي – يسمح فقط للنمو العقلي لدى الطفل آن يستأنف سيره الطبيعي.

أما في حالة ازدياد إفراز "الثيروكسين" فإن سرعة عمليات الهدم والبناء تزداد، فيقل وزن

الجسم، ويصاب المريض بالأرق، وسرعة التهيج العصبي، وعدم الاستقرار الحركي والانفعالي ويكاد يكون في حالة توتر مستمر. وتكون زيادة الأفراز مصحوبة عادة بتضخم الغدة، وأحياناً بجحوظ العينين.

الغدة الكظرية:

توجد فوق كل كلية غدة يتراوح وزنها بين 7 غرامات و 20 غراما تعرف بالكظرية أو الغدة الأدرينالية، وهي تتكون من عنصرين متميزين: القشرة والنخاع. وهما مختلفان تماماً من الوجهتين البنائية والوظيفية.

أ- **نخاع الغدة الكظرية**: وأهم الهرمونات التي يفرزها الهرمون المسمى "بالأدرينالين" وهو يؤدي دورا هاما في الحالات الانفعالية كحالات الغضب العنيف أو الخوف الشديد، فهو يساعد الجسم على تعبئة طاقاته لمواجهة الطوارئ بصورة إيجابية وفعالة وأهم وظائف الأدرينالين هي:

1- توسيع حدقة العين.

2- زيادة سرعة القلب وقوة دقاته وقابليته للتنبه والتوصيل.

3- انقباض الشرايين الصغيرة في الجلد، وانقباض الأوعية الدموية الذاهبة إلى القلب وإلى العضلات المخططة أي التي تحيط بالهيكل العظمي.

4- تحويل الجليكوجين في الكبد إلى السكر (جلوكوز) وهو يتميز بسرعة الاحتراق لإمداد الجسم بالطاقة المطلوبة.

5- يقاوم التعب العضلي ويزيد من قابلية العضلة للتنبه.

6- يزيد عدد الكريات الحمراء في الدم كما أنه يزيد من سرعة تخثر الدم (أي تكوين الجلطة الدموية منعاً للنزيف).

ب- **قشرة الغدة الكظرية**: تحيط هذه القشرة بنخاع الغدة، ويتراوح سمكها حسب الأفراد من نصف مليمتر إلى خمس مليمترات. وهي ضرورية للحياة ذاتها، إذ أن استئصال الغدة الكظرية بأكملها يؤدي إلى الموت في ظرف أربعة أو خمسة أيام، أما استئصال نخاع الغدة دون القشرة فليس له أثار خطيرة.

وتفرز القشرة ثلاثة أنواع من الهرومات: الهرمون الأول والثاني يؤثِّران في عمليات الهدم والبناء، والنوع الثالث شبيه بالهرمونات الجنسية حيث تؤدي زيادة إفرازها إلى تضخم سمات الرجولة عند الذكر ، كما تؤدي إلى تغلب هذه السمات لدى المرأة فيغلظ صوتها، ويتساقط شعر الرأس، وينبت شعر اللحية، كما تؤدي لدى الطفل إلى تبكير النضج الجنسي. ومن الواضح أن هذه التغيرات الشاذة من شأنها أن تثير استجابات سلوكية شاذة.

ويذهب بعض الباحثين إلى أن الهرمون الجنسي للقشرة الكظرية يساهم في تحديد جنس الطفل، وتثبيته في المراحل الأولى من التكوين الجنيني وذلك بالإضافة إلى تأثير العوامل الوراثية.

فيما يلي جدول يوضح مواقع الغدد الصماء ووظيفتها واضطراباتها

جدول رقم (1)

الغدد الصماء ووظائفها واضطراباتها

الغدة	موقعها	وظيفتها	اضطراباتها
النخامية	تحت سطح المخ (ولها فصان أمامي وخلفي)	تعتبر همزة الوصل بين جهاز الغدد والجهاز العصبي. تسيطر على نشاط الغدد الأخرى كالكظرية والدرقية والتناسلية. تتحكم في النمو (الفص الأمامي (الفص الخلفي)	نقص الافراز يسبب تأخر النمو بصفة عامة. زيادة الافراز تسبب العملقة أو الضخامة.
الصنوبرية	تحت سطح المخ عند قاعدته	غير معروفة	زيادة افرازها تسبب اضطرابات النمو والنشاط الجنسي
الدرقية	في العنق أمام القصبة الهوائية ولها فصان جانبيان وجزء متوسط بينهما.	تنظيم عملية الأيض بصفة عامة	نقص الافراز في الطفولة يسبب حالة من الضعف العقلي (القزامة أو القصاع) وفي الكبر يسبب الميكسيديما (تأخر عام في النمو الجسمي والعقلي) زيادة الافراز تسبب زيادة الأيض (تمثيل الغذاء) والجويتر (تضخم الغدة الدرقية)

جـــــارات الدرقية	أربع غدد على سطح الغدة الدرقـيـة أثنان بكل جانب.	تنظيم أيض الكالسيوم والفسفور	نقص الافـراز يسـبب الكزاز أو التتانوس (تقلص العضل) والموت زيادة الأفـراز تسـبب الجـوتير (تضخم الغدة الدرقية) وتسبب هشاشة وتشوه العظام
التيموسية	في التـــجــــويف الصدري.	كف النمـو الجنسي في مـرحلة الطفولة (وتضمر عند البلوغ)	نقص الافـراز يسـبب البكور الجنسي
الكظرية	زوج فـوق الكليـتين (ويتكون من جـزأين القشرة والنخاع)	تنظيم أيض الصـــوديوم والماء (القشرة) تؤثر فى الغـــدد والأعــضـــاء التناسلية (القشرة) تؤثر فى الجهاز العصبي الذاتي (النخاع)	زيادة افـراز القـشـرة تسـبب زيادة واسراع النمو الجنسي يفـرز النخـاع مـادة الأدرينالين التي تؤثر في النشاط الانفعالي للفرد

3- **العوامل البيئية:**

المقصود بالبيئة: هو مجموع العوامل الخارجية التي تحيط بالفرد ويتفاعل معها تأثراً وتأثيراً، ولا يمكن للكائن الحي أن يعيش بدون وسط أو بيئة خاصة به، ينطبق ذلك على الكائن الحي عموماً، وعلى الإنسان الذي هو مدار اهتمامنا خصوصاً، كما أن ذلك ضروري له منذ اللحظة التي يتشكل فيها، وهو في بطن أمه، فالجنين الآدمي يحيا في بيئة خاصة به، هي رحم الأم، وهو يأخذ من هذه البيئة الغذاء والدفء والوقاية، فكما أنه خاضع لما في داخله من عامل الوراثة، فهو أيضاً خاضع لهذه العوامل البيئية – من غذاء وحرارة ووقاية.. الخ – التي تأتيه من الخارج، أي من رحم الأم.

وإذا نظرنا في بيئة الإنسان بعد ذلك، وجدناها كثيرة العوامل، سواء كانت هذه العوامل مادية أو اجتماعية أو معنوية، كما أننا نلاحظ أنه كلما نما الإنسان وترقت مداركه وارتفع مستواه الحضاري كلما اتسعت دائرة بيئته. ومن أمثلة العوامل البيئية المادية: المسكن والملبس، والحرارة والبرودة، والغذاء والهواء، والبحار والأنهار والجبال والأمطار، والسهول والوديان.. الخ هذه المؤثرات المادية، التي يكون لها دور كبير في حياة الإنسان ومزاجه وطباعه، بل وفي تكوينه الجسماني ذاته. ومن أمثلة العوامل البيئية الاجتماعية: الأسرة

والمدرسة، والحي والقرية، والمدينة والولاية، والدولة والأمة، ونظم الجماعة ودينها، وعرفها وتقاليدها، ومؤسساتها الاجتماعية التربوية والاقتصادية والصحية، وما إلى ذلك من أجهزة يصنعها المجتمع للمحافظة على نفسه، وعلى تراثه، ولتحقيق تماسكه، وذلك من خلال التأثير بها على أفراده.

ومن أمثلة العوامل البيئية المعنوية وسائل الاتصال (الإعلام) : فبالإضافة إلى العوامل الاجتماعية السابقة التي يمكن تصنيفها باعتبار أو بآخر ضمن العوامل المعنوية، فإننا نضيف هنا: وسائل الاتصال المختلفة، سمعية وبصرية ، كالإذاعة والتلفاز والسينما، التي ربطت ما بين الأفراد والجماعات، وقربت ما بين الثقافات والحضارات المختلفة، هذا إلى جانب المؤثرات الثقافية الأخرى من كتب ودوريات، وصحف ومجلات، وندوات ومحاضرات، ومؤتمرات وملتقيات ... الخ.

ولقد سبق أن أشرنا في مطلع الحديث عن العوامل الوراثية، أن الجدل كان ومازال قائماً في أيهما له الغلبة في التأثير على نمو الفرد هل هو الوراثة أم البيئة؟ لكننا نستطيع القول الآن أن طرح السؤال بهذه الصورة ليس له مبرر منطقي ولا موضوعي، ونوضح ذلك بالمثال الآتي المأخوذ من علم النبات، فلو أننا زرعنا نوعين من القمح، أحدهما رديء والثاني جيد، في تربة واحدة، وتحت ظروف متشابهة، فإن البذرة الرديئة تنتج قمحاً رديئاً، والجيدة تنتج قمحاً جيدا، ومهما حسنت التربة وظروف النمو، فإن الفرق سيظل ملحوظاً، وكذلك إذا زرعنا نوعاً واحداً من بذور القمح في تربتين مختلفتين، فإن التربة الجيدة تساعد على إنماء القمح إلى خير ما ينتظر منه ضمن خصائصه الوراثية. أما التربة الرديئة فإنها تعطل من نمو هذه الخصائص. ونحن حين ندرس الحيوان أو الإنسان نجد النتيجة نفسها، وهي خضوع نموهما لعاملي الوراثة والبيئة ومن الصعب جدا تحديد أثر الوراثة وحدها، وأثر البيئة وحدها. فكل عملية من عمليات النمو هي محصلة للتفاعل بين الاستعدادات الداخلية الوراثية والمؤثرات الخارجية البيئية.

ولما كانت بعض عوامل البيئة من الممكن التحكم فيها من حيث إدخال بعض التحسينات عليها ووضعها في الصورة الملائمة بحيث يعطى التأثير المرغوب فيه على الناشئة وعلى الأفراد عموماً، فإن الاهتمام بهذه العوامل – كالأسرة، والمدرسة، والجامعة، والحي، وجماعة

الأصدقاء، ووسائل الثقافة والترفيه المختلفة .... الخ ودراستها أمر ضروري يهتم به رجال التربية والمعلمون في المقام الأول.

الغذاء والنمو:

اهتم علماء النمو حديثاً بقيمة الغذاء في عملية النمو السليم حيث يلعب الغذاء دوراً هاماً في بناء خلايا الجسم التالفة وتكوين الخلايا الجديدة وتزويد الجسم بالطاقة التي يحتاج إليها في نشاطاته المختلفة سواء كانت عقلية أو جسمية أو وجدانية.

وجد العلماء أن حاجة الجسم النامي للغذاء تختلف باختلاف المرحلة العمرية التي يمر بها الجسم النامي ومن بين الموضوعات التي تحظى بالاهتمام.

- ما هو الغذاء المتوازن الذي يجب أن يتناوله الطفل؟
- ما هي مخاطر سوء التغذية على الجنين والطفل؟
- ما هي العلاقة بين المرحلة العمرية المعينة ونقص الغذاء.
- ما هو أثر نوعية غذاء الطفل على تكون الخلايا الدهنية التي تتسبب الإصابة بالسمنة في الأعمار التالية ؟

ويؤدي عدم الاهتمام بالغذاء المتوازن إلى مشكلات نمائية منها:

- ضعف مقاومة الجسم.
- ضعف نشاط الفرد.
- ضمور العضلات ولين العظام.
- نقص الطول والوزن عن المعدل الطبيعي.
- ضعف الانتباه والتركيز.
- نقص نمو الغدد واضطرابات افرازاتها.

النضج والتعلم:

يقصد بالنضج اكتمال التغيرات الحادثة في البنيات العضوية الداخلية للفرد حتى يصبح بيولوجياً وفسيولوجيا قادرا على إداء سلوكيات معينة .

والنضج نمو بيولوجي فسيولوجي نيورولوجي داخلي للأعضاء لادخل للعوامل البيئية فيه إلاّ أن التعلم بعد تمام النضج يؤدي إلى أن يقوم الفرد بتعلم مهارات مختلفة . مثال ذلك :

* **المشي**: لا يمكن للطفل أن يمشي على رجليه قبل أن تنضج عضلات رجليه ويتمكن من الوقوف والمشي ثم القفز والجري .
* **الكلام**: الطفل في شهره السادس لا يمكنه الكلام قبل أن تنضج الأجهزة الصوتية والأجزاء المسؤولة عن الكلام بالجهاز العصبي.
* **القدرة على التفكير** المجرد لا تتم الاّ بتحقق نضج الجهاز العصبي لدرجة معينة يصبح فيها الفرد قادراً على فهم المعاني المجردة.

مثل هذه الأمور تجعلنا ننتبه إلى أن التعامل مع الأطفال يحتاج إلى فهم لعملية النضج قبل أن نطلب منهم أداء مهام معينه.

فكثير من الأمهات والمعلمين يطلبون من الأطفال مهام لا يستطيع الطفل القيام بها لأنه لم يصل إلى درجة النضج الكافية لتعلم هذه المهارات أو أداء هذه المهارة أو أداء هذه المهمة ونجد بعض الأمهات تعاقب الطفل إذا لم يتعلم ما تريد له أن يتعلم مثل ضبط الاخراج في وقت لم تنضج لديه أجهزه ضبط الإخراج أو تحاول تعليمه المشي قبل الأوان.

ونود أن ننبه هنا إلى أن هناك أشياء كثيرة يتعلمها الفرد لا تعتمد على النضج البيولوجي بل تعتمد على فرص التعلم المتاحة للفرد. فإتقان اللغة، واحترام الآخرين وتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات عند الخوف كلها مهارات تعتمد على التعلم الواعي المسؤول.

خلاصة القول أن النضج شرط أساس للتعلم فالتدريب أو التعليم بدون نضج لا يجدي شيئاً وأن ثراء التعليم والتدريب يؤدي إلى مزيد من النمو النفسي والاجتماعي.

الفصل الثاني

نظريات النمو

أولاً: نظرية الاحتياجات النفسية (ماسلو)

ثانياً: نظرية الأزمات النفسية (إريكسون)

ثالثاً: نظرية الارتقاء المعرفي (بياجيه)

رابعاً: نظرية النمو الأخلاقي (كوهلبرج)

خامساً: نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)

نظريات النمو

يحتاج الباحث في أي موضوع من موضوعات علم النمو النفسي إلى أن يكون لديه إطار عام للإجابة عن تساؤلات قد لا ترتبط مباشرة بموضوع ما بحثه لكنها ضرورية في فهم وتفسير ما يتوصل إليه من ملاحظات أو نتائج ، من بين هذه التساؤلات ما يلي:-

* كيف ينمو السلوك الإنساني في اتجاه معين أو نحو غاية محددة؟
* كيف يصبح السلوك متوافقاً مع العالم الداخلي للفرد والعالم الخارجي للبيئة التي يعد الفرد النامي جزءاً منها؟.

إن فهم وتفسير النتائج العلمية التي يتوصل إليها الباحث في جزئية صغيرة من جزئيات البحث في النمو النفسي تحتاج إلى إطار نظري يبرر فهمه وتفسيره للظاهرة التي يدرسها.

هذا الإطار النظري يعتمد على مجموعة من المفاهيم والقضايا التي ترتبط فيما بينها وتكون ما يسمى بالنموذج النظري أو النظرية التي تعتمد على المعطيات والحقائق المرتبطة بالنمو النفسي. والتي تحدد أيضاً طبيعة العلاقات التي تربط بين هذه المعطيات والحقائق.

وفي علم النفس كثير من النظريات التي يمكن أن تشرح أو تفسر النمو مثل نظرية التحليل النفسي لفرويد، النظرية السلوكية، النظرية الجشطالتية، نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية بياجيه المعرفية، نظرية اريكسون الاجتماعية.. إلاّ أن دراسة كل هذه النظريات في مجال دراستنا للنمو النفسي وموضوعاته المحددة في هذا الكتاب سوف لا تفيدنا كثيراً. حيث تقع دراستها في مجالات أخرى في علم النفس العام أو علم النفس التعليمي أو علم النفس المرضي .... إلخ.

سوف نركّز هنا على إعطاء صورة عامة للنماذج النظرية التي اهتمت بصفة خاصة بمراحل النمو النفسي للإنسان وبعض النظريات التي لم تتحدث عن المراحل لكنها تحدثت عن كيفية حدوث النمو وهي:-

1- نظرية الاحتياجات النفسية لماسلو (تحقيق الذات).

2- النظرية النفسية الاجتماعية لأريكسون (الهوية الذاتية).

3- نظرية جان بياجيه المعرفية (الاتزان المعرفي).

4- نظرية كوهلبرج في النمو الأخلاقي (التوازن القائم على العدل)

5- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (التأثير الاجتماعي)

نظرية الاحتياجات النفسية لماسلو :

يرى أصحاب الاتجاه الإنساني وعلى رأسهم، ابراهام ماسلو وكارل روجرز، أن الأطفال منهمكون في معرفة أنفسهم وعالمهم وكلما ازدادوا معرفة ازداد بذلك عالمهم وازدادت معرفتهم بذواتهم. ولكي يصل الإنسان إلى ذاتيته عليه أن يعرف كل ما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي. في أي شيء يتشابه مع الآخرين وفي أي شيء يختلف. ومن ناحية أخرى يقرر، ماسلو، أن الأطفال يتميزون بقدرات إدراكية هائلة إلى جانب القدرات الوراثية والفسيولوجية.

وهكذا فإن أصحاب الاتجاه الإنساني يفسرون النمو على أنه نموذج كلي خلاّق وليس تكوينات وشرائح مجتزأة أو مختارة يصعب معها فهم الجوهر الحقيقي لعمومية الإنسان التي تنطوي على إمكانات هائلة لتحقيق مستويات أفضل باستمرار نحو التقدم والارتقاء.

اعتقد، ماسلو، أننا كلما تعمقنا في سعينا نحو تحقيق أنفسنا أو نحو الذاتية الفردية كلما ازددنا فهماً للجنس البشري جميعه. وعندما تكتمل المعرفة الإنسانية لدينا بهذه الصورة ندرك ليس فقط كيف نختلف عن غيرنا بل كيف نتشابه معهم أيضاً.

وعلى الرغم من أن أعمال، ماسلو، قد تركزت على البالغين فقد كان لديه كثير من الأقوال عن الأطفال أيضاً وقد طبقت أقواله على أعمال مختلفة.

كما اعتقد ، ماسلو، أن حاجات الإنسان تمثل تسلسلاً هرمياً يتراوح بين الحاجات الفسيولوجية الأساسية حتى يصل إلى تحقيق الذات الواقعية. ويرى أنه ينبغي إشباع الحاجات في المستوى الأدنى بشكل معقول لكي يمكن إشباع حاجات المستوى الذي يليه، فعلى سبيل المثال، لا يمكن لطفل جائع باستمرار أن ينمي حاجته إلى الفضول المعرفي ولا يمكن لطفل غير آمن أن يشعر بالحب وهكذا.

لقد حدد، ماسلو، خمسة مستويات تمثل الاحتياجات الأساسية للأفراد ليصلوا إلى تحقيق ذواتهم ووضعها في شكل هرمي كما يلي:

شكل رقم (7)

يوضح التنظيم الهرمي الحاجات التي وضعها ابراهام ماسلو

في ليندا دافيدوف، 1992: 441

حاجات تحقيق الذات: انجاز تحقيق الذات وتحقيق الفرد لإمكانياته
حاجات الاحترام: الإنجاز، القبول والاستحسان، الكفاءة، والتقدير والاعتراف
حاجات الحب: الإنتساب، التقبل، الانتماء
حاجات الأمن: الطمأنينة، غياب الاخطار
حاجات فسيولوجية: الجوع، العطش، الهواء ...إلخ

وتظهر الحاجة إلى الشعور بالحماية، البعد عن الخطر، والطمائنينة والأمن بمجرد إشباع وارضاء الحاجات الفسيولوجية حيث يرغب الأطفال في طريقة محددة روتينية يمكن الاعتماد عليها في حياتهم، بينما يود الكبار الحصول على وظائف مستقرة، وتكوين المدخرات، والتأمينات المختلفة وقد يقرأ الأفراد الديانات ووجهات النظر الفلسفية لتنظيم حياتهم وإعطائها الاحساس بالأمن. وبمجرد تحقيق حاجات الأمن، تظهر الحاجة إلى الحب، الألفة، والانتماء حيث يسعى الأفراد إلى الحب وإلى أن يكونوا محبوبين. ويرى، ماسلو، أن الحياة الحضارية المتمدينة موحشة. وأن تفكك الروابط التقليدية للأسرة أدى الى اختفاء التفاعل الاجتماعي المباشر (وجها لوجه) المميز لأهل القرى، وفقد الأنشطة اليومية في المدن الكبرى لطابعها الخاص الشخصي، ويتداخل هذا كله مع إشباع حاجات الحب، التي إذا أشبعت بشكل ما، سواء مع الجنس نفسه أو مع الجنس الآخر، تنشأ الثقة في التغلب على المخاطر أو الإخفاق في هذا النوع من العلاقات.

وتسود حاجة الفرد لاحترام نفسه واحترام الآخرين له، حيث يرغب الناس في الشعور بقيمتهم في المجتمع، والعمل، والمنزل. أيضاً يريدون أن يحترموا أنفسهم. وفي نهاية الأمر، عند تأمين جميع الحاجات الأخرى، يسعى الأفراد نحو تحقيق ذواتهم، ويجاهدون لتحقيق قدراتهم الكامنة وتحقيق مثلهم العليا.

وقد اعتقد، ماسلو، أن حاجات تحقيق الذات (حاجات النمو)، التي تحسن الحياة ولا تعمل فقط على الحفاظ عليها، تسود لدى شخصيات الأصحاء. ومع ذلك ووفقاً لما ذكره، فإن حوالي 1% فقط من الأصل الإحصائي السكاني يحققون ذاتهم (ليندا دافيدوف).

وسوف نحاول فيما يلي أن نتحدث عن أهم الاحتياجات للأطفال كما استخلصها علماء التربية من الاحتياجات النفسية الأساسية كما حددها، ماسلو.

1- الحاجة إلى السعادة والرفاهية الطبيعية (الجسمية):

يبدأ إحساس الطفل بالسعادة الجسمية بين ذراعي الأم والأب ويتضمن هذا الإحساس الغذاء والراحة ويتدرج إلى كل شيء يعطي الإحساس بالسعادة، علماً بأن إشباع هذه الرغبات المادية يعطي إحساساً بالأمن لدى الصغار والكبار أيضاً.

وتقول، مارجريت والن، أن من كانوا يكتبون قصص الجن والعفاريت في الأزمنة الماضية نادراً ما كانوا يجدون الطعام المشبع أو الغطاء الذي يقيهم من البرد، ولذلك فقد امتلأت قصصهم بكلام عن الموائد المليئة بالطعام والمواقد الدافئة والملابس الفاخرة والجواهر واللآلىء الثمينة. وهي تشكل مظاهر أو رموز الراحة والطمأنينة الجسمانية للجنس البشري.

2- الحاجة إلى الحب المتبادل:

كل أفراد الجنس البشري في حاجة إلى الحب وهذه الحاجة غاية في الإلحاح لدرجة أنه إذا تعثر إشباعها في ناحية بحثت عن اتجاه آخر للإشباع مثل حب الحيوانات والنباتات والأشياء ، يفعل ذلك الأطفال والكبار أيضاً. ويتلقى الأطفال دروسهم الأولى عن العلاقات العاطفية في الأسرة، ويسهم أدب الأطفال أيضاً في توضيح ذلك فقد يجد طفل منبوذ في أسرته شبيهاً له في قصة يقرؤها فيخفف ذلك من إحساسه بالاختلاف، وقد تجد البنت في بطلة قصة من القصص شبيهة لوالدتها فيتأكد لديها إحساس كان غائباً لديها.

وقد يجد الأطفال في قراءة القصص أو مشاهدة الأفلام والمسرحيات والأفلام والتمثيليات التلفازية أن عائلاتهم تعني الكثير بالنسبة لهم، ومن ناحية أخرى فإن ذلك قد يزود الطفل بنماذج من العلاقات والتعاملات لم تمر عليه في أسرته فيزداد فهمه للحياة العائلية.

والموضوعات التي تتحدث عن الحيوانات ودفاعها عن صغارها، وقصص الحيوانات الأليفة ووفائها للإنسان كلها تقدم تأكيداً لحاجة الإنسان لأن يُحَب ويحِب. وإشباع الحاجة إلى الحب في علاقات الأسرة والحيوانات الأليفة يؤدي إلى التطلع إلى الحب خارج نطاق الأسرة سواء مع الجنس نفسه أو مع الجنس الآخر، وتنشأ الثقة في التغلب على المخاطر أو الإخفاق في هذا النوع من العلاقات.

3- الحاجة إلى الانتماء:

تنشأ الحاجة إلى الانتماء أساساً من إشباع الحاجة إلى الطمأنينة والحب فكل كائن بشري يسعى لأن يكون عضواً في جماعة، فقول الطفل بافتخار: أمي، أخي الأكبر ليست إلا تعبيراً عن حب الطفل لنفسه وهو في الوقت نفسه بداية انتمائه للعائلة، ويعتبر هذا الانتماء للآخرين بداية الإحساس المتزايد بالانتماء إلى جماعة. وينطلق الأطفال من هذا الانتماء العائلي إلى الانتماء إلى الأصدقاء، والمدرسة أو الجماعة في المدينة التي يسكنها أو إلى جماعة في مدينة أخرى.

وتبدأ المواد التربوية والثقافية للأطفال بإشباع الحاجة إلى الانتماء بموضوعات عن الأسرة في السن الصغير ثم تتدرج إلى موضوعات عن الانتماء إلى الأصدقاء. وتعرض هذه المواد التربوية والثقافية نماذج من كفاح الأطفال لكسب الحب أو للأطفال الذين اكتسبوا مركزاً مرموقاً في الجماعة لأنهم محبوبون، أو بعد أن كانوا منبوذين .

ومع ما يكتنف العالم الإنساني من شرور بسبب الحروب أو التفرقة العنصرية أو الاجتماعية أو التلوث. إلخ. ومع زيادة وسائل الاتصال الإنساني يحتاج الأطفال إلى مضمون تربوي ثقافي يخاطب الفئات المظلومة أو المقهورة أو التي تعاني من مشكلات ليس لهم يد فيها، ويقدم حلولا واقعية وتفاؤلية لهم. فلا يحدث فقط الانتماء إلى الجماعة بل التماثل أيضاً بحماس وتجانس مع جماعات متعددة من البشر.

4- الحاجة إلى بلوغ الكفاءة:

تعتبر الحاجة إلى بلوغ الكفاءة أو إلى التفاعل مع البيئة بكفاءة قوة فطرية دافعة إلى السلوك، والإحساس بالكفاءة يبدأ عند الوليد عندما يأخذ في التنقيب ببصره والزحف وإمساك الأشياء.. إلخ النشاطات التي تعتبر من قبيل السلوك البدائي، ثم ينمو الطفل فتنمو معه النشاطات البدنية أو الفكرية المعقدة في الرياضيات أو الموسيقا وهو يسعى في كل ذلك إلى الكفاءة، وكما تؤدي الكفاءة إلى الارتياح فإن الإعاقة أو الفشل يؤدي إلى عدم الارتياح.

والطفل مثل الكبير لابد له من أن يشعر بالكفاءة شعوراً مرضياً من ناحية أو أخرى ليكون سعيداً أو متوافقاً توافقاً حسناً، وعلى قدر ما يكون الإحساس بالكفاءة مريحاً فإن الإحساس بالفشل والتعثر معيق. والأعمال التربوية والثقافية التي تتعرض لقصص الأبطال الذين يحاولون إثبات كفاءتهم رغم ما يعترضهم من صعاب تعتبر مثالاً أو قدوة للأطفال تعينهم على التعرف على الطرق المختلفة للتغلب على الإعاقة وإثبات الكفاءة.

ويعتبر بلوغ الكفاءة معوضاً عن النبذ وخطوة نحو القبول؛ فالطفل الذي يشعر بكفاءته في مجال معين مثل الرياضة البدنية أو العزف أو الغناء يكتسب بذلك قبول الجماعة له.

5- حاجة الأطفال إلى المعرفة:

كثيراً ما يشكو الآباء من فضول الأبناء وكثرة أسئلتهم غير أن ذلك يمثل حاجة إلى المعرفة والتأكد والتحقق من الأشياء، وهي حاجة أساسية عند الأطفال، تسهم المواد التربوية والثقافة من كتب أو مجلات أو دوائر معارف أو أفلام أو مسرحيات في إشباعها ويحتاج الطفل أن يكتسب عادة التنقيب بنفسه عن المعلومات ليشعر بالطمأنينة الفكرية. ويمكن تدريب الطفل على أن يبحث بنفسه عن إجابات لأسئلته من عمر صغير جداً بأن يشجع الطفل على قراءة الكتب المناسبة لسنه، وأن يتعود الكشف في القواميس ودوائر المعارف والموسوعات الخاصة بالأطفال. فكثير من الآباء يظنون أن الطفل لا يستطيع استخدام القواميس أوالأطالس في حين أن حب الاستطلاع عند الطفل يجعله يتعلم ويكتسب هذه المهارة بيسر وسهولة.

6- الحاجة إلى الجمال والترتيب:

قد تبدو الحاجة إلى الجمال والترتيب متنازعة أو غير متسقة مع سعي الإنسان إلى

الطمأنينة والكفاءة لأنها تحتاج إلى بذل مجهود في إتباع النظام أو الترتيب من أجل جمال المكان الذي يتحرك فيه الطفل إلا أن الحاجة إلى الجمال والترتيب هي في الحقيقة عامل ميسر لإشباع هاتين الحاجتين.

فتقدير الجمال والتناسق والترتيب احتياج انساني والأعمال الفنية التي تعرض تاريخ الحضارات مثل الفن الفرعوني أو الفن الصيني أو الياباني يشبع حاجة الأطفال إلى تقدير الجمال والترتيب، وينمي حاسة التذوق الفني والأدبي فيستطيع أن يتدرج في حسه الفني وتنمو لديه القدرة على النقد ومن ثم الإبداع وبالتالي يشعر بالكفاءة والطمأنينة.

نظرية إريكسون النفسية الاجتماعية:

يرى أريكسون أن هناك خصائص للشخصية السليمة "المتوافقة" هي:-

* السيطرة الفعالة الإيجابية على البيئة.
* إظهار قدر من وحدة الشخصية.
* القدرة على إدراك الذات والعالم إدراكاً صحيحاً.

والنمو الوجداني عند أريكسون هو التحسن التدريجي لهذه الخصائص في مراحل متتابعة من التمايز المتزايد التعقيد، والنمو الإنفعالي الوجداني بناء على هذه الخصائص يؤدي إلى أحداث "الهوية الشخصية" ولها مظهران :

أحدهما يتمركز في العالم الداخلي للفرد (معرفة الذات وتقبلها) والثاني يتمركز في العالم الخارجي (معرفة وتقمص مثل وقيم عليا جوهرية في ثقافة المجتمع). وهكذا فإن احراز الهوية ينشأ وينمو من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الإجتماعية والثقافية.

والمراحل النمائية كما حددها إريكسون متكاملة فكل مرحلة جديدة لديها مهمة ثانوية هي التكامل مع المهام السابقة لإخراج مستوى جديد للنشاط الإنساني (Ericksoh, 1980).

إن إحراز الهوية مثلاً لا يعني استقرار المراهق على أدوار تحدد ذاتيته طول العمر بل أن هذه الأدوار تتعدل وتتبدل في المراحل التالية (مرحلة تكوين أسرة، الوالدية، الإنتاجية).

تنطوي نظرية أريكسون في النمو على الاعتقاد بأن النمو يحدث كلما تقدم الناس في

المراحل النفسية والاجتماعية، وقد تكلم أريكسون عن المراحل العمرية باعتبار أن كلا منها تمثل أزمنة خاصة بها تحدث فيها مواجهة بين الفرد والآخر، ويرتبط النمو السليم أو المتوافق بحل هذه الأزمة بجهود يسهم فيها الطفل والآخر معاً أي أن الأزمة تحل لصالح عملية النمو، أو لا تحل فيتعثر النمو.

بمعنى آخر فإن لكل مرحلة جديدة صراع يواجه ويحل، كما أن لكل مشكلة حل إيجابي أو حل سلبي، يقود الحل الإيجابي إلى الصحة النفسية بينما يقود الحل السلبي إلى سوء التوافق.

ويعتمد حل أي صراع في جزء منه على كيفية مواجهة المشكلات السابقة بنجاح. لأن الصحة النفسية لا تكتسب من مرة واحدة وإلى الأبد. ولحسن الحظ أو لسوئه فإن الخبرات المتأخرة يمكن أن تتضاد مع الخبرات السابقة فتحل مشكلة سابقة أو توقع في مشكلة جديدة.

والصراعات كما يراها أريكسون موجودة كلها عند الميلاد لكنها تصبح أكثر سيطرة عند نقاط خاصة في دائرة الحياة. ولذلك فقد تميزت كل مرحلة عمرية بأزمة خاصة بها.

فيما يلي نعرض جدولا يوضح مراحل النمو النفسي كما تصورها أريكسون :

جدول رقم (1)

العمر التقريبي بالسنة	الأزمة النفسية الاجتماعية	الأشخاص المهمون	الأنشطة المهمة
الميلاد – 2	الثقة ضد عدم الثقة	الأم	يحصل يعطي في المقابل
3-2	الاستقلال الذاتي ضد الشعور بالعار والشك	الأب	يتشبث يترك
6-3	المبادأة ضد الشعور بالذنب	الأسرة الأساسية	يصنع بالمحاكاة يلعب
12-6 أو نحو ذلك	الانجاز والكفاءة ضد الشعور بالنقص	الجيران والمدرسة	يصنع بالاكمال يصنع بالتركيب
18-12	تحديد الهوية ووضوح الادوار ضد غموض الهوية وخلط الأدوار	جماعة الاقران الجماعات الخارجية نماذج القيادة	يكون ذاته يفهم ذاته
35-18	الألفة (التكامل) التماسك (التضامن) ضد العزلة	جماعات الأصدقاء جماعات التنافس جماعات التعاون شخص من الجنس الآخر	يفقد ذاته ويجدها في شخص آخر •
60-35	الانتاجية(التدفق والعطاء) ضد الركود	جماعات العمل مسؤوليات الأسرة	يعطي يرعى يؤثر على نفسه
60 – الموت	تكامل الأنا ضد القنوط	الناس بوجه عام، من على شاكلتي	يكون على النحو الذي كان يواجه عدم الكينونة (الموت)

مراحل النموالنفسي في إطار نموذج أريكسون

ففي خلال المرحلة الأولى وهي توازي المرحلة الفمية عند فرويد يواجه الطفل صراعاً سمّاه أريكسون (الثقة وعدم الثقة) وتعد علاقة الأم مع الطفل على درجة كبيرة من الأهمية في تحقيق الثقة للطفل. فإطعام الطفل وتدفئته ومعانقته واللعب معه والتحدث إليه ينمي عند الطفل

الإحساس بأن البيئة أمان ومبعث على السرور (الثقة)، وعندما تفشل الأمهات في مواجهة احتياجات الطفل هذه فسوف ينمو الطفل وسط المخاوف والشكوك (عدم الثقة) .

وخلال السنة الثالثة والتي توازي المرحلة الشرجية عند فرويد، يواجه الأطفال التحدي الثاني وهي (الاستقلال في مقابل الخجل والشك)، فطاقات الأطفال تنمو بسرعة في هذا الوقت إنهم يحبون الجري والدفع والجذب والشد والمسك وتركهم يذهبون دون قيد، فإذا شجع الوالدان الأطفال على أن يقفوا على أقدامهم ويمارسوا قدراتهم الخاصة فسوف ينمى الأطفال ضبط العضلات في إطار البيئة التي يتحركون فيها وضبط أنفسهم (الاستقلال الذاتي) وأما إذا استعجل الوالدان الطلب أو منعوا الأطفال من استخدام مهاراتهم الجديدة فإنهم سوف يتعرضون (للخجل والشك).

ويكون الإطفال في سن الثالثة إلى الخامسة نشطين فهم يجرون ويقفزون ويتشاجرون. إنهم يفخرون بمواجهة البيئة وقهرها، إنهم يشتقون تقدير الذات من القوى العقلية، اللغة والخيال والألعاب الإيهامية. ويواجه الصغير في هذه المرحلة صراعاً جديداً (المبادأة في مقابل الذنب وهي توازي المرحلة القضيبية عند فرويد.

فإذا حاول الوالدان أن يفهما وأن يجيبا عن الأسئلة ويقبلا حركة الطفل ونشاطه، فإن الأطفال يتعلمون الاقتراب مما يرغبون (المبادأة)، وإذا كان الوالدان غير صبورين أو عقابيين ويعتبران اللعب والأسئلة والحركة الكثيرة أموراً حمقاء، فإن الاطفال يشعرون بالذنب وبأنهم غير جديرين بالثقة ويكفون عن السلوك وفقاً لرغباتهم الخاصة ويسلكون تبعاً للأوامر الصادرة من الأهل (الذنب).

والطفل من سن السادسة وحتى الحادية عشرة يدخل عالماً جديداً، هو المدرسة بما فيها من أهداف ينبغي أن تتحقق، وتحديد للنشاط التلقائي، ونجاح وفشل الدراسة، ويتعلم الطفل في المدرسة أن يكون عاملاً وليس لاهياً وهنا يواجه الطفل الأزمة الرابعة أو الصراع الرابع (الإنجاز في مقابل النقص).

فعندما يشعر الأطفال أنهم أقل كفاءة عن أقرانهم في التحصيل والمهارات والقدرات ينمو لديهم الإحساس بالدونية (النقص) أما الأطفال الناجحون فيشعرون الى جانب شعورهم بالكفاءة والسرور في العمل بالفاعلية الإنتاجية(الانجاز).

وتحدث خلال مرحلة المراهقة، بداية المرحلة التناسلية عند فرويد، أزمة (الذاتية أو الهوية)، وإذا لم تحل هذه الأزمة فسوف يواجه المراهق (غموض الهوية أو خلط الأدوار) فعلى المراهق أن يجمع بين تصورات عديدة للذات (مثل شاب، صديق، طالب، قائد، تابع، عال، رجل، امرأة) في تصور واحد وعليه أيضاً أن يختار مهنة ونمطاً للحياة. فإذا استطاع هذا فإنه يحرز ما يسمى بوضوح الهوية .

وعندما يحرز الشاب في مراحل العمر السابقة الثقة والاستقلال والمبادءة والكفاية فسوف يمكنه أن يجد ذاته بسهولة، أما اذا تغلبت هذه الأزمة وهي أزمة الهوية فإن المراهق يكون في الغالب قد تعثر في مرحلة سابقة عن حل الصراع المرتبط بها وعندما يحاول أن يعرف من هو وعن أي شيء يبحث فهو يبحث عن ذاتيه وهويته والبحث عن الهوية في رأي أريكسون يفسر أنماطاً كثيرة للسلوك المنحرف عند المراهق.

ويظهر تحدٍ جديد خلال مرحلة الرشد المبكر (الألفة والتماسك في مقابل العزلة)، ويقول أريكسون: أن الراشدين الصغار مستعدون لتكوين الروابط الاجتماعية الراقية التي تتميز بالاهتمام والمشاركة والثقة. إلاّ أن بعضاً منهم قد يلجأ إلى (العزلة) بدلاً من (الألفة).

ووفقاً لرأيه تتطلب الألفة نمو العلاقات الجنسية مع شخص محبوب من الجنس الآخر، شخص يرغب أن يشارك معه نظام العمل والإنجاب والترفيه .

إن الناس الذين ينقصهم الإحساس بالهوية الشخصية يقضون وقتاً صعباً في تكوين العلاقات الحميمة فهم يعزلون أنفسهم أحياناً، وأحياناً يقيمون علاقات محدودة تنقصها التلقائية والأصالة.

وتستمر الصراعات ويكون على الراشد في مرحلة منتصف العمر أن يختار بين الانتاجية (التدفق والعطاء) في مقابل الانشغال بالذات.

ويقصد أريكسون بمصطلح الإنتاجية هنا الاستسلام للجيل الجديد أي الأبناء، ويعتقد أن الاهتمام بالأبناء ورفاهيتهم ومحاولة جعل العالم مكاناً أحسن، من الأمور التي تؤدي إلى الإحساس (بالانتاجية) في نظرصاحبها ، أما الانشغال الكامل بالذات فيؤدي إلى (الركود) وتحقير الذات.

وعندما تقترب الحياة من نهايتها فإن الشخص المسن يواجه الأزمة الأخيرة وهي (التكامل في مقابل اليأس أو القنوط) ويظهر التكامل عندما ينظر الناس إلى الخلف ويشعرون بالقناعة ويقبلون على حياتهم كشيء قيم، أما اليأس فإنه يقيد هؤلاء الناس الذين لا يجدون في ماضيهم معنى ولو ضئيلاً ويرون حياتهم كشيء ضائع ويبدو الوقت وكأنه انتهى .

نظرية جان بياجيه المعرفية:

إن النمط العام للنمو مدى الحياة (بالمجهود الذاتي) عند أريكسون يتفق مع النمط العام للنمو عند بياجيه الذي يرى أن عمليات التنظيم والتمثل والمواءمة من أجل التوازن هي محاولة لمواجهة الأحداث النمائية المتكررة وعند مستويات متتابعة تتسم بالتطور والعمق والمعنى .

والنمو الانساني عملية نسبية فبينما يرى بياجيه أن النمو في جوهره هو سعي نحو (التوازن مع البيئة) فالثقة الزائدة في البيئة ضارة تماماً مثل الثقة الأقل وبالمثل الشعور بالكفاءة والانجاز المتزايد قد يؤدي أحياناً إلى الاحساس بأنه لا يمتلك المهارات التي يحتاجها من الآخرين إلاّ ان كان منتجاً وهكذا.. (آمال صادق ، فؤاد أبو حطب ،1995 : 771) . ومن ناحية أخرى فإننا نلاحظ أن أزمات أريكسون تشبه الاحتياجات النفسية عند، ماسلو، فبينما يرى أريكسون أن حل الأزمات النفسية هو من أجل التوصل إلى " الهوية الذاتية المحققة " فإن إشباع الاحتياجات عند، ماسلو، هي من أجل " تحقيق الذات " .

وتنطوي عملية إشباع الاحتياجات وحل الأزمات على التراث الثقافي المجتمعي بما يحمله من وسائل الترويح واللعب (Ericksan, 1977) التي هي أساس النمو المعرفي لدى الأطفال كما ذكر بياجيه) (بياجيه ، 1978) .

ركز بياجيه على النمو العقلي الذي يطرأ على الإنسان منذ الميلاد. وحدد للنمو مدى الحياة مراحل كبرى تتحقق في ضوء أنماط من العمليات العقلية التي توجد في الأعمار المختلفة. تلك العمليات التي تقوم بدور المصفاة التي يفهم من خلالها الإنسان، أحداث البيئة من حوله. وكل مرحلة تعتمد على بناء خاص للحقيقة أو الواقع الذي ينعكس في سلوك الفرد.

ولعل أعظم ما قدمه بياجيه إلى علم النفس والتربية هو اثباته أن الطفل ليس راشداً صغيراً، نظرته للعالم قاصرة أو غير مكتملة . فقد نبه بياجيه إلى أن نظرة الطفل نظرة لها

منطقها الخاص وهذا يعني أن الفرق بين منطق الطفل ومنطق الراشد ليس فرقاً في الدرجة أو الكم لكنه فرق في الكيف . وهذا يعني أيضاً أن الطفل يتعلم بنفسه وبدءاً من خبرته.

وعلى ذلك فقد كان اهتمام بياجيه في نظريته منصباً على التفكير المتمثل في تكوين المفاهيم. ويرى أن القدرة على تنظيم العالم شديد التعقيد من حولنا من خلال الأفكار والمفاهيم هي التي تجعلنا نستطيع أن نتحرك بكفاءة في العالم المحيط بنا، وتجعلنا أيضاً نسعى إلى تحقيق أهدافنا ونتصرف مع الأشخاص الآخرين ونواجه المشكلات، ونعالج الأشياء المحيطة بأكبر قدر من الدقة والثقة، أي أن قدرتنا على تكوين نظام من المفاهيم التي تستخدم كمرشحات للخبرة والأحداث التي تمر بنا والتي نمر بها تشكل استجاباتنا للمنبهات الصادرة من البيئة حولنا وهي وسيلة تساعدنا على حسن التوافق مع هذه البيئة.

عملية تكوين المفاهيم :

وتعتمد عملية تكوين المفاهيم من أجل التكيف مع البيئة على أساس عمليات أبسط منها فالطفل عليه أن يتعلم التمييز بين التنبيهات والاستفادة من الخبرات السابقة عند الاستجابة لتنبيهات جديدة وعليه أن يكتسب القدرة على التعميم وإدراك الخصائص المشتركة بين المنبهات المختلفة.

وتتضمن عملية التكيف مع المنبهات ما يسمى بالتوازن الذي هو هدف أو أساس جوهري للنمو.

ولإحداث التوازن يقوم العقل بوظيفتين متكاملتين متفاعلتين هما: التمثيل والمواءمة.

والتمثيل هو عملية تلقي المعلومات عن البيئة وفهمها واستخدامها في نشاط معين موجود بالفعل في ذخيرة الإنسان وهذا الفهم والاستخدام لا يحدث إلاّ إذا نجح الفرد في إحداث التكامل بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة لديه. (فيحدث لها ما يحدث لعملية هضم الطعام).

أما المواءمة فهي تلك العملية التي تجعلنا نتكيف مع الخبرات الجديدة بتعديل الأنشطة المعرفية القائمة استجابة لظروف البيئة (الخبرات الجديدة) وقد تؤدي عملية التعديل هذه إلى إعادة تنظيم البنى المعرفية "في صورة مفاجئة وجديدة بما يؤدي الى افتراض ان هذا التغير يؤدي بالطفل الى الدخول في مرحلة مختلفة عن سابقتها (المراحل).

وهدف النمو بهذا المعنى هو تحقيق التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة بحيث يصبح الطفل أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، وأقدر على استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات. (Piaget, 1958).

وهكذا يكون الفرد منهمكا في عملية مستمرة قوامها التمثل والمواءمة من أجل التكيف مع الواقع.

وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه ركزت على محاولات الفرد لتنمية نسق من المفاهيم تساعده على التفكير ومواجهة المشكلات إلا أن تلك العملية في رأي بياجيه لا تتم في فراغ فالنمو السيكلوجي للفرد يحتاج إلى:

* زيادة الوعي.
* تعلم إدراك الذات في علاقتها بالآخرين.
* تعلّم فهم الأحداث التي تقع في الأبعاد المكانية والزمانية.
* اكتساب القدرة على التكيف والتغيير.

تلك الأبعاد التي تحقق النمو السيكلوجي المتكامل للفرد تسهم البيئة المعرفية الثرية خاصة في مرحلة الطفولة في تكونها ونموها وتدريب الفرد على تحقيقها.

والإنسان يقوم في كل لحظة بعمليات تمثيل ومواءمة من أجل تحقيق التوازن ليس في معارفه فقط بل في حياته النفسية والإجتماعية ولذلك، فإن أنشطة اللعب (الخيالية خاصة) تساعد الأطفال على إجراء عمليات التمثل والمواءمة المتكررة لأن الخيال هو أداة الطفل للقيام بهذه العملية العقلية، وهو سبيله إلى فهم الأدوار والأحداث التي تقع في عالمه.

فقد يجد الطفل في إحدى القصص معلومة أو خبرة تساعده على التغلب على التنافر المعرفي حول موضوع أو مفهوم يشغله. ولأن حل هذا التنافر يعتمد على جهود الطفل من أجل (التوازن المعرفي) فإننا نزعم أن القصص الجيدة وما تقدمه من رموز غير مباشرة تساعد الطفل كثيراً على حل الصراع بين الأفكار المتنافرة بهدف التكيف في النهاية، مع الواقع؛ فكثير من المفاهيم التي تعتمد عليها البنى المعرفية، قد تكون غير محسوبة أو مضطربة في ذهن

الطفل نظراً لما يشاهده من وقائع وممارسات حوله، مثل مفهوم الأمومة مفهوم العدالة، مفهوم الأمن، مفهوم العجز، مثل هذه المفاهيم قد يحسمها في أذهان الأطفال بعض القصص وما يرتبط بها من ألعاب تمثيلية والتي تقدم أنماطاً متعددة لمكونات هذا المفهوم.

نمو التفكير من خلال المفاهيم :

اعتمد بياجيه في نظريته عن نمو الأطفال على ملاحظة النمو المعرفي واهتم بالتفكير المتمثل في تكوين المفاهيم. وبفضل قدرتنا كراشدين على خلق نوع من النظام على العالم المادي والاجتماعي المحيط بنا، والذي هو في حقيقته شديد التنوع ويحتوي على تنبيهات كثيرة جداً: أصوات، ألوان، وأضواء، ومواد وأشكال .

وبفضل ما نكتسبه من قدرة على التنظيم لهذا العالم من خلال الأفكار والمفاهيم. نستطيع أن نتحرك بكفاءة في البيئة المحيطة بنا، ونسعى لتحقيق أهدافنا، ونتصرف مع كثير من الأشخاص ونواجه كثيراً من المشكلات ونعالج كثيراً من الأشياء المحيطة بنا بأكبر قدر من الدقة والثقة.

ويتمثل أهم قدر من كفاءة تصرفاتنا هذه في قدرتنا على تكوين نظام من المفاهيم نستخدمها كمرشحات على أساس من الخبرة التي تصفي الأحداث التي نمر بها وتزنها وتقييمها، مما يشكل استجاباتنا للتنبيهات المختلفة الصادرة من الأشياء والأشخاص حولنا، أي أن المفاهيم التي نكونها عن العالم المحيط بنا تستخدم كوسيلة تساعدنا على حسن التوافق مع العالم.

فالمفاهيم هي التي تمكّن من وجود علاقات جيدة ومتوافقة بين الأفراد وبيئتهم، لأنها عبارة عن أدوات عقلية تستخدم في تنظيم الفرد لعالمه ولحل المشكلات التي تواجهه؛ لأن الفرد عندما يستخدم المفهوم يفكر مستخدماً الرموز والفئات، وعندما يحول التنوع الشديد في التنبيهات المحيطة به إلى فئات فإنه يقلل من الغموض وعدم الدقة. ويرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع المفاهيم والفئات التصورية قيامه بأنماط من السلوك التي تتمثل في أفعال حركية أو أفكار أو تخيلات.

إن رصيد الإنسان من هذه المفاهيم هو الذي يمكّنه من حسن الاستجابة بعد أن يحدد فئة

المنبهات التي يدركها من حوله؛ أي أن هذه المفاهيم هي التي تقوم بالدور الأكبر في توافق الإنسان مع التنبيهات شديدة التعقيد في العالم المادي والاجتماعي.

ويتم اكتساب هذه المفاهيم وتحصيلها من خلال عمليات مختلفة ومعقدة يمر بها الأفراد قبل بلوغهم مرحلة الإتقان في تحصيل المفاهيم وحسن استخدامها.

فالطفل عليه أن يتعلم التمييز بين الأشياء ويتعرف عليها، وأن يتعلم أيضاً أن الأشياء تتنوع باستمرار، وكلاً منها يختلف عن الآخر. كما أن عليه أن يميز الجوانب المختلفة لها صفات مختلفة. (الكرسي له صفات أخرى غير الجلوس عليه). كما أن عليه أن يدرك الصفات المشتركة بين الأشياء المختلفة (الكرسي والمكتب) وأن الأشياء المختلفة تنتظم في فئات تسمى بأشياء متفق عليها.

وتيسر اللغة عمليات التصنيف هذه وتوجهها لأنها تزودنا بالأدوات التي نستطيع من خلالها تحديد ما هو مشترك بين الأشياء.

ارتقاء التفكير عند الأطفال:

يقصد بالارتقاء التزايد المتتابع في مرتبة القدرات أو ارتفاع نصيبها من الكفاءة مع الاستمرار في العمر. ويرى عدد كبير من أساتذة علم النفس الارتقائي أن الارتقاء يتبع في مساره النمط العام من التتابع والترتيب الزمني في الظهور، وجميعهم يسلّم بأن الطفل قبل أن يصل إلى المرحلة (ب) عليه أن يمر أولاً بالمرحلة (أ).

وعلى الرغم من فائدة مفهوم المراحل في تصور الخصائص الأساسية لكل مرحلة عمرية إلاّ أن عدداً كبيراً من الباحثين يؤكدون على أنه على الرغم من أن المراحل يلي بعضها بعضاً إلاّ أنه من الصعب تحديد عمر زمني لبداية كل مرحلة أو لظهور الوظائف المعرفية لدى الأطفال جميعاً في المجتمع الواحد، فضلاً عن صعوبة تحديد ذلك بالنسبة للمجتمعات المختلفة نظرا لاختلاف الثقافات.

كذلك يؤكد عدد من الباحثين على الخبرات كعامل هام في تحقيق الارتقاء، وأن ما نلاحظه من اختلاف في مستوى القدرات من مرحلة إلى أخرى لا يمثل تغيرات كيفية تحدث بطريقة فجائية وإنما يمثل تغيرات تحدث بالتدريج.

المراحل الارتقائية للتفكير عند بياجيه:

قسم بياجيه مراحل ارتقاء الفكر عند الأطفال إلى أربع مراحل أساسية هي:

1- **المرحلة الأولى**: الارتقاء الحسي الحركي من الميلاد وحتى نهاية السنة الثانية.

ويرى بياجيه كما يرى غيره من علماء النمو أن هذه المرحلة هي مرحلة شديدة الأهمية في نمو الطفل وارتقائه، يتحول الطفل أثناءها من كائن حي يستجيب بإرجاع منعكسة وبطريقة لا تتسم بالتمايز للبيئة المحيطة به إلى كائن يسلك بطريقة فيها قدر من التنظيم النسبي والاتساق في الاستجابة للبيئة.

وتبدأ العمليات المعرفية للطفل باستخدام الارجاع الموروثة التي هي جزء من موهبته الوراثية، وتتزايد من خلال التنبيهات والاستجابات قدرة الطفل على التفاعل مع بيئته.

وقد قام بياجيه بدراسة هذه المرحلة بتفصيل شديد. إلاّ أن ما يهمنا في هذا السياق هو التأكيد على أهمية هذه المرحلة في حياة الطفل العقلية في المستقبل، وأن الطفل الذي يعيش في بيئة ملائمة يكتسب في نهاية هذه المرحلة معرفة بذاته تمثل النموذج الأول للمفاهيم أو المادة الأولية التي يصنع منها المفاهيم. فهو يستطيع في نهاية هذه المرحلة أن يميز بين ذاته وبين الموضوعات المحيطة به، ويحدد موضعه في المكان. وهذا في جزء منه ناتج عن اكتسابه القدرة على التعرف على ما هو دائم ومستمر من الأشياء.

ويحدث معظم الارتقاء العقلي في هذه المرحلة مرتبطاً بازدياد قدرة الطفل على التآزر الحركي (التحرك لإحضار شيىء ووضعه في فمه). إلا أن الطفل حتى نهاية هذه المرحلة يكون تحت سيطرة البيئة أو هو عبارة عن كائن حي يتحكم فيه الإدراك، لأن العالم بالنسبة للطفل قبل الثانية لا يتمثل في وحدة متكاملة بل في سلسلة من الوحدات تتحرك الواحدة فيها بعد الأخرى.

إلاّ أن بعض الباحثين قد أوضح أن الأطفال يستجيبون للتنبيهات البصرية والصوتية بطريقة انتقائية وذلك في مرحلة عمرية مبكرة (قبل ست شهور بقليل) أما متابعة الحركة والاستجابة لها فتبدأ في عمر أكثر تبكيرا من ذلك. وملخص القول أن الخبرات الأولى المتمثلة في فرص التنبيه الملائمة من شأنها أن تساعد على زيادة معدل الارتقاء العقلي لدى الكائن الإنساني الصغير.

2- **المرحلة الثانية**: ما قبل التفكير المنطقي أو تفكير ما قبل العمليات وتسمى أيضاً بتفكير ما قبل الأفعال التي تنتظم في أنظمة ثابتة من 2-7 سنوات:

وتستمر هذه المرحلة من الثانية – بداية استخدام الطفل للغة، وحتى السابعة ويقسمها بياجيه إلى مرحلتين أو فترتين عمريتين:

الأولى يطلق عليها مرحلة التفكير بالصور أو تفكير ما قبل المفاهيم وتمتد من حوالي الثانية إلى الرابعة .

والثانية يطلق عليها المرحلة الحدسية وتمتد من الرابعة حتى السابعة.

مرحلة التفكير بالصور (2-4 سنوات):

في هذه المرحلة نجد أن الطفل بعد أن كان يفكر ويستنتج بطريقة حركية (أي يحاول أن يجرب الأشياء ويشاهدها في صورتها الملموسة) فإنه يقترب من نقطة يستطيع فيها أن يتعامل مع الرموز، فيميز بين الرموز والشيء الفعلي المرموز إليه (الدال والمدلول). كما تنشأ بدايات التفكير الرمزي مع اللعب واستخدام اللغة.

فإذا كانت خصائص التفكير الحسي الحركي تعتمد على ربط الأشياء أحدها بالآخر من خلال تتابع الأفعال في مراحل الإدراك التي تشبه السينما البطيئة، التي تعرض صوراً ذات إطار ثابت واحدة بعد الأخرى، دون تصور تزامن بين الأشياء، أو تصور صورة شاملة لإطار كامل، فإن مرحلة التفكير بالصور بفضل القدرة الرمزية يمكنها أن تتمثل الأحداث المتفرقة، بحيث تبدو متزامنة وفي صورة داخلية مصغرة، وهي تمكن بطريقة أكفأ، من تذكر الماضي وتصور الحاضر وتوقع المستقبل في فعل واحد مختصر ومنظم.

وبالطبع فإن هذا النوع من التفكير بالصور في سن 2-4 لا يتسم بالنضج لأن الطفل يتسم أثناء هذه الفترة **بالتمركز حول ذاته**، كما يستخدم ذاته كمعيار للحكم، ويعجز عن أن يدرك وجهة نظر الآخرين وهو متمركز حول ذاته فيما يتصل بتصوراته ونشاطه الرمزي أيضاً وهو يدرك الأشياء حسب مظهرها، ولا يستطيع أن يقوم بنوع من التفكير التأملي، ويهمه المظهر لا الحقيقة، كما أنه **يستطيع ان يصنف الأشياء على أساس مبدأ أو صفة واحدة** ويعجز عن تصنيفها على أساس أكثر من جانب.

فهو مثلاً لا يضع في حسابه شيئاً له حقيقة الاتساع والارتقاء في الوقت نفسه لأنه يتصور الأشياء على أساس أبرز الصفات في البيئة السطحية التي تجذب انتباهه.

مثال ذلك تجربة بياجيه المعروفة والتي قدم فيها للطفل وعائين رفيعين وطويلين أ،ب، ووضع أمام الطفل محتوى الوعاء، ب، في وعاء ثالث أقصر وأوسع قطراً، ج، وعندما سأل الطفل أي الوعائين أ، ج يحتوي على كمية سائل أكثر أجاب الطفل أن الوعاء، أ، هو الذي يحتوي على كمية أكبر من السائل.

والسبب في ذلك أن الطفل لا يستطيع أن ينظر إلى كل من الاتساع والإرتفاع معاً، كما أنه لا يستطيع أن يعلل ذهنياً ارتفاع السائل في الوعاء (أ) لأن قطره ضيق، وانخفاضه في الإناء (جـ) لأن قطره أوسع.

وأهم صفة جعلت بياجيه يطلق على هذه المرحلة من العمر مرحلة ما قبل المفاهيم، أن الطفل رغم أنه قد اكتسب المفهوم عن الشيء، ولديه فكرة ما عن فئات الأشياء إلا أنه يعجز عن إلصاق **صفات متعددة لشيء واحد**. فهو يعرف فئة الرجال وفئة النساء ويصنفهم في فئة أكبر هي الناس ويعرف البطاطس والبرتقال ويصنفهم في فئة الطعام لكنه لا يستطيع أن يصف شيئاً واحد بصفتين مختلفتين كأن يقسم البرتقال إلى أخضر صغير وأصفر ناضج. ذلك لأن عملية تجميع الأشياء المختلفة وإطلاق اسم واحد عليها أو الإستجابة لها بنوع السلوك نفسه إنما يرجع إلى أنها موجودة معاً، أمامه وفي خبرته وليس لأنها تشترك في صفات معينة.

وفي هذه الفترة من الممكن أن ترتبط أحداث وأشياء مع بعضها البعض وقد يفترض الطفل أن أحد هذه الأحداث أو الأشياء سبب في الآخر **ليس على اساس موضوعي** ولكن على أساس أنها متجاورة في الزمان أو المكان، فالأطفال واقعيون بالمعنى الحرفي للكلمة، لأن ما يرونه في الواقع يؤخذ ويقبل كما يبدو لهم.

ويتسم تفكير الأطفال في هذه المرحلة بأنه **تحويلي** بمعنى أن الطفل يميل إلى الربط بين الجزئي والجزئي بمعنى أنه إذا كان أ مثل ب في صفة ما فلا بد أن يكون أ مثل ب في صفات أخرى لكنه لا يستطيع أن يربط بين جزئي وكلي.

المرحلة الحدسية (4-7 سنوات):

في هذه المرحلة يحدث بعض التحول نحو مزيد من الأداء فالطفل لا يزال متمركزاً حول ذاته، تسيطر عليه ادراكاته وأحكامه الذاتية. إلاّ أنه تظهر في هذه الفترة ثلاث عمليات أساسية هي: القدرة على التفكير بواسطة الفئات، ورؤية العلاقات، والتعامل مع مفهوم الرقم.

1- **القدرة على التفكير بواسطة الفئات**: يستطيع الطفل أن يصنف الأشياء على أساس التشابه الموضوعي بينها، فهو يستطيع أن يصنف مجموعة من المربعات أو المثلثات على أساس الشكل أو على أساس اللون، إلاّ أنه مازال يصنفها على أساس واحد فقط من صفاتها اللون أو الشكل فقط.

2- **رؤية العلاقات**: تزداد قدرة الطفل على فهم معنى التشابه والتصنيف فهو يستطيع أن يدرك العلاقة بأن هذه السيدة هي أم هذا الطفل نتيجة لإدراك العلاقة بينهما وكذلك يستطيع مقارنة وترتيب ما يراه. وتفكير الطفل في هذه المرحلة حدسي لأنه لا يعتمد إلى المنطق في حكمه على الأشياء بل يعتمد على إدراكه هو وخبرته.

3- **التعامل مع مفهوم الرقم**: يبدأ الطفل في استخدام الأرقام وترتيب الأشياء حسب مقدارها. ونظراً لأنه يستطيع أن يغض النظر عن صفات الأشياء فإنه يستطيع أن يرى أن العلاقة يمكن أن توجد على أساس رقمي على رغم أن الأشياء تختلف في بنائها، فهو يستطيع أن يقوم بعد الأشياء المختلفة وهذا يمكنه من أن يحصل على المجموع وهذه بداية اتجاه تفكير الطفل نحو التجريد.

المرحلة الثالثة : مرحلة العمليات العيانية (من 7-11 سنة):

يبدأ الطفل في هذه المرحلة استخدام بعض قدرات التفكير المنطقي ، حيث يستطيع أنْ يستنتج أنّ بعض الاشياء مرتبطة ببعضها بشكل ما .

وعملية الاستنتاج هنا تعني الأفعال أو الاستجابات التي يقوم بها من أجل التوصل إلى استنتاج معين. ومن هنا فإن المفهوم أو التصنيف في فئات عند بياجيه ليس مجرد إعطاء مجموعة من التنبيهات عنوان معين بل هو تجميع تخيلي للأشياء التي تدخل في فئة واحدة واستنتاج أن هذه الأشياء مرتبطة ببعضها.

وقد وصف لنا بياجيه أمثلة للعمليات المنطقية التي يمارسها الطفل في الحساب البسيط مثل: القابلية للإنعكاس أو القلب، والتصنيف أو ترتيب الأشياء ترتيباً هرمياً بالتدريج إلى فئات، والتسلسل أي ترتيب البنود مع تزايد القيم.

وإحدى النتائج الهامة لاكتساب الطفل لهذه المفاهيم ازدياد قدرته على التعامل مع مفهوم الرقم إذ أن مفهوم الرقم يمكّنه من عمليات **القلب أو الانعكاس** ويعني أن كل فعل أو عملية لها ما يلغيها مثال: 6x8 = 48 و 48% 6-8 .

كما أن منطق الفئة يتضمن جمع البنود المختلفة في **تصنيف** واحد.

أما **التسلسل** المبني على فهم العلاقات غير المتوازية وتنمية هذا الفهم فهو يعني ترتيب البنود بنظام، أي أن الطفل عليه أن يتمكن من التعامل مع الأشياء على أنها متشابهة حتى مع اختلافها أو تنوعها، وأن يعد هذا في البداية، وليس بعده.

ويساعد الطفل على ترتيب فئات الأشياء قدرته على التحقق من أن بعض خصائص الأشياء لا تتغير رغم وجود تغيرات ظاهرية عليه مثل ثبات كمية الماء رغم اختلاف حجم الآنية التي توضع فيها.

فإذا قسّمنا رغيفاً إلى أربعة أجزاء ورغيفاً آخر مساو له إلى نصفين فكل منهما يساوي الآخر بغض النظر عن الأجزاء التي انقسم إليها كل منهما.

وهذه القدرة على إدراك بقاء الشيء يعد اختباراً جيداً لتحديد ما إذا كان الطفل قد اكتسب مفاهيم **العدد والكتلة والوزن والحجم والمساحة** أم لم يكتسبها.

مثال آخر لقدرة الطفل في هذا السن على إدراك مفهوم التسلسل، عملية التعدي والتي يمكن تصورها في المثال التالي: إذا كان (أ) أثقل وزنا من (ب) و (ب) أثقل وزنا من (ج) إذن (أ) أثقل وزنا من (ج). وتظهر **القدرة على إدراك البقاء والتعدي من عمر الخامسة أو السادسة** أحياناً وذلك حسب ظروف التعلم ونوعية المضمون في عملية التعلم. إلاّ أنها تتضح في مرحلة العمر من 7-11 سنة.

ويبدأ الأطفال في سن السابعة أو الثامنة في تصنيف التنبيهات على أساس جوانب إدراكية أوعيانية مثل وجود تشابه في التكوين (وجود أرجل، وجود أجنحة للعصفور والبطة)

أو التشابه في الاستخدام (الأطباق، الأكواب، الملاعق) ويظل مفهوم الفئة مرتبطاً بشيء عياني محسوس، مثل ارتباط استخدام كلمة حيوان بكل ماله أربعة أرجل وكلمة طير بكل ماله جناحان، وكلمة قلم بكل ما يستخدم في الكتابة وهكذا . ويستمر بالتدريج في التوسع في عدد الفئات التي يصنف تحتها الأشياء خاصة بين سن التاسعة والعاشرة.

وبوجه عام فإن الطفل في هذه المرحلة 7-11 سنة ينشأ لديه تنظيم تصوري يبدأ في الاتسام بالتماسك والاستقرار واتخاذ الطابع المنطقي والقدرة على التفكير من خلال مفهوم الفئات، كما تزداد موضوعيته وتحرره من سيطرة الإدراك المباشر للبيئة. ويصبح قادراً على استخدام إطاره التصوري لتنظيم العالم المتنوع من حوله. ونستطيع أن نصف هذه المهارات بأنها خطوات واسعة نحو تفكير الراشد.

المرحلة الرابعة : مرحلة العمليات الصورية (11-15 سنة):

اعتبر بياجيه هذه المرحلة **هي نهاية المراحل التي يحدث فيها تغير كيفي في تفكير الفرد** واعتبر أيضاً ما يزداد على ما يكتسبه الطفل فيها، بزيادة العمر، هو ازدياد في الخبرات المعرفية وليس في طريقة التفكير.

ففي هذه المرحلة فيما يرى بياجيه يستطيع الطفل أن يحقق آخر خطوات التفكير التجريدي وتكوين المفهوم عن الشيء كما يستطيع أن يسترشد بصيغ صورية لمختلف الأدلة المنطقية.

ويستطيع في البداية إغفال المضمون ويتعامل مع الرموز الرياضية وهو كفتى أو مراهق يستطيع أن يقوم باستدلالات وأن ينتقد أو يكوّن الفروض كما يستطيع أن يستخدم الإجراء المنطقي الذي يسمى الإجراء **الفرضي الاستدلالي** نظراً لأنه يستطيع أن يبتكر الفروض العلمية ويستخلص نتائجها المنطقية.

وفي هذه الفترة العمرية تصبح لدى المراهق مهارات عقلية مختلفة حيث يحدث له نمو في القدرات الرياضية تتمثل في قدرته على **النقد والاستنتاج المنطقي وأنواع التفكير الاستدلالي والاستقرائي**. وفي هذا السن يستطيع الشاب في رأي بياجيه أن يخطط لبحوث علمية لأنه يستطيع التوليف والتركيب بين عدة متغيرات بترتيب منظم على حين كان من قبل لا يستطيع أن يتناول أكثر من متغير واحد .

والمخطط التالي يلخّص خصائص النمو العقلي المعرفي طبقا لبياجيه:

جدول رقم (2)

1	2	3	4	5
الحسية/الحركية (سنتين)	ما قبل المفاهيم 4-2	الحدسية 7 - 4	العمليات العيانية 11-7	العمليات المجردة 14-11/15
افعال انعكاسية فطرية.	التمييز بين الدال والمدلول.	الحدوس البسيطة (التركيز على بعد واحد).	تناقص التمركز حول الذات.	الاستدلال من خلال القضايا والرموز.
افعال انعكاسية دائرية.	الاستدلال التحركي.	الحدوس المركبة (الاستدلالات المتطابقة).	ادراك العلاقات البسيطة والعلاقات المركبة في تعامله مع الاشياء.	وضع الفروض واقامة البرهان عليها.
تآزر حسي وحركي والإتجاه خارج الجسم.	التفكير التمثيلي.	استمرار التمركز حول الذات والنظرة الاحيائية.	تطبيق المبادئ والقوانين المنطقية في عمليات التفكير العينية.	التعامل مع المفاهيم المجردة والمركبة.
الخبرة وقتية وتحقق غرضا عمليا.	اللعب التخيلي والمحاكاة التمثيلية.	الاقتراب من العاب الواقع.	استقرارمفاهيم القابلية للانعكاس والتسلسل والتصنيف.	يستدل ويستنتج.
المحاولة والخطأ والتجريب.	استمرار التمركز حول الذات والنظرة الاحيائية.	تكامل الوظيفية الرمزية والتعامل باللغة في الحياة الاجتماعية.	اكتساب مفهوم الكتلة والوزن والمساحة.	ينقد ويجمع وقائع حول موضوع بعينه.
التمركز حول الذات.			مفهوم التعدي.	الاستقراء.

تطور خصائص النمو العقلي المعرفي (طبقا لبياجيه)

نظرية كوهلبرج في النمو الأخلاقي:

اهتم كوهليبرج بمراحل النمو الأخلاقي، أو مراحل اكتساب القيم الأخلاقية كما اهتم بتطبيقات وبرامج تنمية السلوك الأخلاقي خاصة في مرحلة الطفولة. وقد اعتمد في ذلك على

دراسات بياجيه في النمو المعرفي ونمو الأحكام الخلقية فقد وضع كوهلبيرج للاتجاهات التطورية للنمو الخلقي عند بياجيه نظاما منهجياً كما اهتم بالتطبيقات العلمية أو التربوية ولذلك فقد اقترن اسم كوهلبيرج بالحديث عن النمو الخلقي كما اقترن اسم بياجيه بالحديث عن النمو المعرفي أو العقلي.

أهتم بياجيه باستكشاف أفكار الأطفال عن العدالة والعقاب واستطاع أن يميز بين نوعين من الأحكام الخلقية لدى الأطفال.

النوع الأول – أحكام خارجية المنشأ تتميز بالاحترام (من جانب واحد) هو جانب الطفل طبعاً، للراشدين والقواعد التي يضعونها وهي تميز الأطفال حتى سن السابعة.

النوع الثاني: أحكام داخلية المنشأ هي أخلاقيات التعاون. وهي تنشأ من تفاعل الطفل مع رفاقه وتعني أن المعايير تنشأ من داخل الفرد وعن اقتناع ذاتي وإن كانت معايير تحركها المصلحة الذاتية.

ويذكر أنه فيما بين الثامنة والثانية عشر يحدث انتقال من النوع الأول (الأحكام خارجية المنشأ) إلى النوع الثاني (الأخلاق داخلية المنشأ) بناء على النضج المعرفي وما يحدث من ضرورة التبادل والتعاون والمسؤولية تجاه الآخر، في محاولة للمواءمة بين حاجات الفرد وحاجات الآخر، وتعتمد الأحكام الخلقية في مرحلة الطفولة المبكرة على منطق اللذة وتجنب العقاب واتباع القواعد التي تتفق مع اهتمامات الطفل وحاجاته وترك الآخرين يسلكون بالطريقة نفسها .

أما الأحكام الخلقية في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتاخرة فهي أحكام ترجع إلى أن الطفل يساير الآخرين ويسلك حسب ما يتوقعون منه. ويعد رأي الناس "المهمين" في حياة الطفل أنه طفل مؤدب، طيب... إلخ من المسائل الأساسية في أحكامه الخلقية.

كما أن المحافظة على العلاقات المتبادلة (مع الأقران) مثل الثقة، الولاء، الأحترام، الشعور بالجميل من المسائل المهمة أيضاً في نمو احكامه الخلقية.

ويستطيع الطفل أن يسلك بناء على قاعدة ذهبية تشبه لدى الراشد "القيمة العليا" إلاّ أنه لا يستطيع أن يستخدمها في صورتها المجردة كما يستطيع الراشد.

لقد قدم كوهلبرج استراتيجيات تطبيقية لتنمية السلوك الأخلاقي لدى الأطفال (Kohlderg, 1971) تعتمد على المناقشات والتعليم التعاوني وجلسات حل المشكلات، ولعب الأدوار، وكلها أساليب أو أنشطة تصاحب أو تتبع المواد التعليمية في المناهج التربوية الحديثة.

وتعتمد استراتيجيات كوهلبرج في النمو الخلقي على ما أسماه "تكامل الأساس السيكلوجي للنمو الخلقي" وهو الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي. ويتمثل الجانب المعرفي في إصدار الحكم ويتمثل الجانب السلوكي في وضع هذا الحكم موضع التنفيذ ويتمثل الجانب الوجداني في الشعور بالرضا أو الذنب نتيجة لاصدار هذا الحكم وتنفيذه.

ويؤكد كوهلبرج على الخبرات التي تجعل الطفل يضع نفسه مكان الآخر فينمو لديه الميل نحو هذا السلوك وترك السلوك الآخر.

تصور كوهليبرج ست مراحل للنمو الخلقي تندرج بدورها تحت ثلاثة مستويات رئيسية:-

1- **المستوى الأول**: هو المستوى ما قبل التقليدي (من الميلاد حتى عام ونصف) وتسمى ما قبل القيم والطفل في هذه المرحلة يتميز كما سبق أن ذكرنا في شرحنا عن مراحل النمو المعرفي عند بياجيه بأن سلوكه في معظمه عبارة عن أرجاع أو إنعكاسات شبه فطرية كما أن استجاباته مرتبطة بقدرته على الحس والحركة، ولا يمكننا أن نتصور في هذه المرحلة ما يمكن أن نسميه (سلوكاً من أجل) وهو ما يعنيه مفهوم السلوك الأخلاقي أو القيمي.

2- **المستوى الثاني**: المستوى التقليدي (من سنة ونصف إلى ثلاث عشرة سنة) وقد قسمها كوهليبرج إلى ثلاث مراحل فرعية كما يلي:

* مرحلة الاحتكام لمبدأ اللذة أو الثواب والعقاب من 2-4 سنوات.

* والمرحلة التبادلية من 4-6 سنة.

* مرحلة القواعد (الأصول) من 6-12 سنة.

في المرحلة الأولى حوالي 2-4 يحتكم الطفل في سلوكه لمبدأ اللذة الساذجة ويسلك في هذه المرحلة بالتوقعات الخارجية لأفعاله والتي تتعلق بذاته، فهو إن كان يستجيب للقواعد عن

الصواب والخطأ فإنه يفسرها في ضوء نتائجها المادية مثل الثواب والعقاب وما يعود عليه شخصياً. فهو يسلك **تجنباً للعقاب** ولأنه يريد المحافظة على العلاقات الاجتماعية الطيبة.

في المرحلة الثانية من الرابعة إلى حوالي السادسة يتجه الطفل إلى السلوك الأخلاقي لأن هذا ما تريده السلطة التي يريد الاحتفاظ بها ويسميها كوهليبرج **التبادلية** فهو يستجيب لطلبات الأم لأنه يريد أن تستجيب هي أيضاً لطلباته ويعطي لصديقه قطعة من الحلوى لأنه يريد أن يلعب بلعبته.

أما المرحلة الثالثة في هذا المستوى التقليدي من 6-12 سنة فهي مرحلةالسلوك بناء على القواعد والاصول فهو يتبع السلوك الاخلاقي حتى يقال عنه أو عنها(ولد مؤدب، بنت مؤدبة) وهي المرحلة التي أسماها أريكسون الإنتاج في مقابل الإحساس بالفشل .

في هذا السن يدخل الطفل المدرسة ويطالب بالانتظام كما يطالب بأن يذاكر وينجح وأن يضبط انفعالاته ويتعامل مع الناس طبقاً لقواعد وأصول.

في هذه المرحلة يكون سلوك الطفل بناء على قيم ومعايير اخلاقية، نابعةً من رغبته في أن يقال عنه أنه ولد "مؤدب" يقال عنها أنها بنت "مؤدبة".

3- **المستوى الثالث**: المستوى ما بعد التقليدي (من 13 إلى 20 سنة): وهي مرحلة إتباع القواعد الأخلاقية.

يبذل الفرد في هذه المرحلة جهداً واضحاً لتحديد المبادئ الأخلاقية التي تطبق بصرف النظر عن سلطة الجماعة أو الأشخاص الذين يتمسكون بهذه المبادئ، وبصرف النظر عن إنتمائه لهذه الجماعة أو حاجته إليهم.

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

* مرحلة التعاقد الاجتماعي والحفاظ على الحقوق الفردية.

* ومرحلة التمسك بمبدأ أخلاقي عام، وفيها يتحدد السلوك الأخلاقي بناء على ما يمليه الضمير بما يتفق مع المبادئ الأخلاقية التي اختارها الشخص.

ويفترض، كوهليبرج، أن النمو الأخلاقي يكتمل في سن الخامسة والعشرين، إلاّ أن هذا لا

يعني عدم وجود حالات من الفشل الأخلاقي لدى الراشدين الكبار فقد يتوقف النمو الخلقي عند مرحلة سابقة أو عند مستوى أدنى من المستوى الثالث كأن يتبع القواعد في وجود السلطة ويخالفها في وجود السلطة.

فيما يلي جدول للمقارنة بين المراحل النمائية من المهد الى الشيخوخة في نظريات كل من بياجيه وأريكسون وكوهلبرج.

جدول رقم (3)

مرحلة النمو	بياجيه	أريكسون	كوهلبرج
الشيخوخة	↑	تكامل الأنا / القنوط	↑
الكهولة		التدفق والعطاء/ الركود	
الرشد المبكر (الشباب)		الالفة والتكامل/ العزلة	أخلاق المبادئ العامة
البلوغ (والمراهقة)	العمليات الشكلية الصورية.	تحديد الهوية / خلط الأدوار	أخلاق التعاون الاجتماعي
الطفولة (سن المدرسة)	العمليات العيانية المحسوسة.	الانجاز والكفاءة / الشعور بالنقص	أخلاق النظم الاجتماعية والضمير.
الحضانة	تفكير ما قبل العمليات	المبادأة / الذنب الاستقلال الذاتي / الشك	أخلاق التوقعات المتبادلة بين الأشخاص أخلاق الفردية والأنانية أخلاق الخضوع
الرضاعة	تفكير حسي - حركي	الثقة / عدم الثقة	ليس هناك ما يمكن أن نطلق عليه سلوك من أجل

مقارنة بين نماذج بياجيه واريكسون وكوهلبرج

في : امال صادق، فؤاد ابو حطب ،ن 1995 :190

نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا:

حاولت نظريات التعلم خاصة نظرية، سكنر، أن تفسر الطريقة التي يتشكل بها السلوك بناءً على ما يتلقاه الفرد من تعلم وتدريب وبناء على مبدأ الاشتراط الإجرائي لدى سكنر يتعلم الفرد السلوك الذي يتدعم طبقاً لنظام محدد للتدعيم شرحه سكنر، وملخصه أن ترتيب التدعيم

بحيث يعقب الاستجابة الأقرب من الاستجابة المطلوبة يؤدي إلى التعلم المطلوب ، وبمعنى أخر أن تدعيم الاستجابة كلما قربت خطوة واحدة نحو الاستجابة المطلوبة – وليس التدعيم على اطلاقه – يؤدي إلى تعلم السلوك.

وقد جاءت نظريات التعلم الاجتماعي لتذكر ان تعلم السلوك لايحدث فقط بناء على مبدأ الاشتراط الاجرائي وما يرتبط به من تدعيم بل ان هناك انواعا من التعلم تحث بالتقليد أو المحاكاة .

فكما يقول بندورا وولترز: "إننا نشك في أن الاستجابات التي تصدر عن الأفراد تكتسب جميعاً عن طريق التدعيم التقاربي المتتابع فقط كما ذكر سكنر فهناك سلوك لا توجد له محددات واضحة سوى تلك المؤشرات التي تصدر عن أفراد المجتمع الآخرين عندما يظهرون ذلك السلوك هم أنفسهم".

ويقول محمد عماد الدين إسماعيل: "يبدو أن أنواعاً معينة من السلوك تتعلم عن طريق الملاحظة وهي العملية التي نطلق علها أحياناً الأقتداء أو النمذجة أو التوحد أو النقل أو لعب الأدوار. فإذا كان على الأطفال أن يتعلموا لغة مجتمعهم فلا مناص من وجود نموذج لغوي أي أشخاص يتكلمون أمامهم". وهناك شواهد تدل على أن الفرد يتعلم عن طريق الملاحظة وبدون أن يحدث السلوك أو يدعم. ويقول والترميشيل أن ما نعرفه وما نسلكه يتوقف على ما نراه وما نسمعه وليس فقط على ما نحصل عليه من تدعيم.

وقد حاولت نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا والتعلم الاجتماعي المعرفي لوالتر ميشيل أن يفسرا النمو على أساس التعلم بالقدوة في مواقف التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل.

وفيما يرى باندورا فإن التعليم الإجتماعي يحدث في صورة تفاعلية بين ثلاثة محددات:

1- معارف الشخص ومدركاته وعملياته الداخلية الأخرى.

2- البيئة المشاهدة.

3- السلوك المنتج.

والتعلم بالملاحظة يحدث دون قصد من جانب المعلم والمتعلم ودون أن يحصل النموذج على

أي دعم لسلوكه "أحياناً" وهو ما يسمى التعلم بالمتابعة وفيه يتعلم الطفل استجابات جديدة من مشاهدة النموذج فالطفل الذي يشاهد أمه تعبر عن غضبها بأن تخفض صوتها ويشاهد والده يعبر عن غضبه بالصراخ والصوت العالي قد يتعلم أن يدمج هاذين النمطين من السلوك في سلوك مبتكر فيجعل أخته تصرخ عن طريق إهانتها بصوت منخفض أو ايذائها "خفية".

وقد يتعلم الطفل من النموذج المخزون لديه فقد يرى طفل تعود على أن يساعد جدته، طفلاً آخر يساعد رجلاً عجوزا في عبور الطريق فيتدعم لديه سلوك المساعدة لجدته في مواقف تالية.

وفي ذلك يقول باندورا أنه في كثير من الحالات يشتق الأفراد قواعد ومبادئ عامة للسلوك من الملاحظة فهم في ذلك لا يقلدون ما يسمعون وما يرون. فقد لا يستخدم الطفل التعبيرات أو المفردات التي استخدمها النموذج لكنه يتعلم مما لاحظ أساليب واستراتيجيات للتفاعل يعبر بها عن مشاعره (Bandura; et al, 1963)

ويكتسب الناس العديد من الاستجابات عن غير قصد عن طريق الملاحظة مثل عادات الأكل، المفردات اللغوية، والاشارات غير اللفظية، الآداب العامة، الأدوار ... إلخ*.

والنماذج الرمزية لها تأثير النماذج الحية نفسه في تعلم السلوك. ومن أهم النماذج الرمزية أبطال القصص والأفلام والمسرحيات الخ. ويقول باندورا أن محاكاة النموذج، أو تعلم الاستجابة المشاهدة، يحتاج إلى توفر دوافع معينة لدى المتعلم تجعله ينتبه" إلى النموذج.

وينتبه الفرد إلى النموذج بسبب المترتبات أو التدعيم الذي يلقاه هذا النموذج سلباً أو إيجابا بسبب الخصائص الشخصية التي يتميز بها النموذج، وكذلك خصائص المشاهد.

بالنسبة لتدعيم السلوك الملاحظ فقد ذكر باندورا ما يلي:

1- مكافأة النموذج تؤدي إلى تقليده.

2- الصفات الإيجابية التي يتحلى بها النموذج (هذا يعني أن يكافأ بصفة عامة لأنه مجتهد نظيف ..... الخ).

* قد يحدث أن نتصور أن زوجين من عائلتين مختلفتين مثلاً يشبهان بعضهما ونتوقع أنهما اقرباء من شدة اكتسابهما من بعضهما عدد من الاستجابات خاصة الاستجابات غير اللفظية التي تسهم في تحديد ملامح الوجه والجسم.

3- خصائص النموذج (العمر، المركز الإجتماعي، النوع، الدفء، الكفاءة. الخ).

4- وعادة ما يقلّد الأطفال من في مثل سنهم، أو من لهم مكانة مميزة بين الآخرين أو من لديه سلطة المنح أو التحكم (توزيع الحلوى، اللعب، مشاهدة التلفاز) أو من في جنسهم نفسه وطبقتهم الاجتماعية أو تعليمهم... الخ. أو أي أشخاص في مقدور المشاهد أن يقلدهم. وهنا نلاحظ أهمية اختيار أبطال قصص الأطفال بعناية.

وقد يقلّد الأفراد النماذج التي تتفق مع الأسلوب الذي ينتهجونه في الحياة كتقليد الفتيات لنجمات السينما أو بنات الطبقة الراقية.

وقد تؤثر خصائص المشاهد في سهولة تقليد النموذج فالطفل المعتمد يميل إلى تقليد النموذج أكثر من الطفل المستقل. والطفل الذي يقع في منطقة متوسطة من حيث الاستثارة الانفعالية يكون أكثر ميلاً إلى التأثر بسلوك النموذج أكثر من غيره (ليندادافيدوف، 430:1992)

وهكذا فإن التعلم الاجتماعي يحدث دون قصد وإن المتعلم لا يقلد ما يراه بل يتعلم السلوك بناء على ما شاهده وأن الفرد قد لا يسلك بناء على ما تعلمه من النموذج الآن بل يتعلم من مخزون ما لاحظه سابقاً، وأن النماذج الرمزية لها تأثير النماذج الحية نفسه. وأن تدعيم النموذج وسماته الشخصية وخصائصه الاجتماعية عوامل جذب للانتباه له والاستفادة منه. أخيراً فإن خصائص المتعلم (المشاهد) وسماته الشخصية وما يلقاه من تدعيم في حياته هي أيضاً عوامل انجذاب إلى النموذج.

ويبدو أن لعب الأدوار عن طريق التقليد (كأن يؤدب الطفل أخاه الرضيع بالعبارات نفسها التي تستعملها الأم) يسمح للطفل أن يكتسب مجموعة من السلوك المتداخل لا دخل للتدريب أو التدعيم فيه فما يفعله الطفل في المثال السابق ليس لأنه طلب منه أن يفعله بل لأنه شاهد أمه تفعله.

والتجربة الشهيرة التي أجراها بندورا على أربع مجموعات من الأطفال تؤكد ذلك. فقد عرض بندورا على مجموعة من الأطفال شريطاً سينمائياً يعرض لثلاثة نماذج للسلوك العدواني يقوم بها شخص كبير، وقسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات. المجموعة الأولى شاهدت هذا الشخص يعاقب بقوة والمجموعة الثانية شاهدت الشخص يكافأ بسخاء، والمجموعة الثالثة

شاهدت السلوك العدواني نفسه من الشخص نفسه لا يكافأ ولا يعاقب. وقد لاحظ بندورا أن السلوك الذي يبديه الطفل فيما بعد يختلف باختلاف النسخة من الفيلم الذي رآها (معاقبة المعتدي أو مكافأته أم لا هذا ولا ذاك).

ويقرر هذا الباحث أن النماذج السلوكية في المجتمع الحديث معظمها رمزي وتعرض أما عن طريق التعليمات الشفوية أو التحريرية أو عن طريق الصور أو الأثنين معاً. ويعتبر التلفاز والسينما والمسرح بالطبع مصدراً للصور الرمزية السلوكية ينبه حاسة السمع والبصر معاً ولذلك فتأثيرهما في عملية تقليد السلوك أكبر من تأثير الكتب والمجلات أو المذياع.

وهكذا فإن الطفل يتعرض في مراحل نموه لنماذج سلوكية مباشرة (من الأم الأب الأخوة والأخوات) أو رمزية (من التلفاز أو القصص) وفي هذا النوع من التعلم يلاحظ الشخص النموذج ويصوغ ما شاهده ويختزنه وينتظر الوقت المناسب لكي ينتج هذا السلوك. وهكذا فإن السلوك يكتسب عن طريق التعرض للنموذج وليس جزئياً عن طريق التدعيم.

تعقيب:-

أشارت نظرية الاحتياجات النفسية لماسلو إلى أهمية إشباع الاحتياجات من أجل إيجاد الدافع للنمو ولفتت نظرية الأزمات النفسية لأريكسون الانتباه إلى حقيقة الصراع الذي يواجهه الفرد لكي يحافظ على واقعيته لكي ينمو ويحقق ذاته.

وكانت نظرية بياجيه إضافة إلى هاتين النظريتين حيث لفتت النظر إلى أن التعلم ينبغي أن يبدأ من خبرة الشخص المتعلم وأن القدرة على التعلم مرتبطة بالقدر من النمو العقلي الذي وصل إليه الفرد. ولذلك فإن تفكير الطفل يختلف عن تفكير الراشد اختلافاً كيفياً لاكمياً.

ولفت كوهلبرج النظر، بناء على ذلك إلى أن تعلم المعايير والقيم الأخلاقية والدينية يرتبط بنمو التفكير لدى الطفل فهو يتعامل مع الأوامر والنواهي بناء على المستوى الذي وصلت إليه قدرته على التفكير من الحسي إلى المجرد.

أما نظرية التعلم الاجتماعي فقد أبرزت دور القدوة والنموذج في تعليم الأطفال أنماط السلوك دون قصد منا فهو يتعلم بالتقليد والمحاكاة هذه الأنماط السلوكية وقد يكون منها بالطبع ما هو مرغوب وما هو غير مرغوب.

ولا شك أن معرفتنا لهذه الحقائق كآباء ومعلمات للطفل الصغير، سوف يساعد هذا الطفل في سعيه الطبيعي نحو النمو لتحقيق الكفاءة والتقدير.

والجدول التالي يلخص مراحل نمو الطفل وخصائص كل مرحلة والملامح الأساسية فيها طبقاً لنظرية أركسون ممثل نظرية التحليل النفسي الجديدة، ونظرية جان بياجيه في النمو المعرفي ونظرية كوهلبرج في النمو الخلقي:

جدول رقم (4)

المرحلة العمرية	الملامح الأساسية	أريكسون	بياجيه	كوهلبرج
		الأزمات النفسية	المراحل المعرفية	المراحل الخلقية
المهد من الميلاد حتى 18 شهراً	* اكتساب أساسيات الحركة * بدايات اللغة * الروابط الاجتماعية	الثقة ضد عدم الثقة	الحسية الحركية	ما قبل القيم
الطفولة المبكرة 18 شهراً إلى 6 سنوات	* التثبت من اللغة * الدور الجنسي * اللعب الجماعي * الاستعداد للمدرسة	* الاستقلال الذاتي ضد الخجل * المبادأة ضد الذنب	ما قبل العمليات ما قبل المفاهيم الحدس	* الطاعة تجنباً للعقاب * (أعطني أعطيك)
الطفولة المتأخرة 6 سنوات إلى 13سنة	* كثير من العمليات المعرفية مثل الراشد لكن ليس بالسرعة نفسها * اللعب في فريق	* الكفاءة ضد النقص أو الإنتاج ضد الدونية	العمليات العيانية	اتباع القواعد لكي يقال عنه "إنه طفل مؤدب"
المراهقة 13 سنة إلى 20 سنة	* أعلى درجات النمو المعرفى (التفكير المجرد). * عدم الاعتماد على الوالدين. * إقامة علاقات مع الجنس الآخر.	* الذاتية ضد خلط الأدوار * الألفة ضد العزلة	العمليات الشكلية	اتباع القانون والنظام

مراحل النمو كما تصورتها بعض النظريات النفسية

تجدر الإشارة إلى أن تحديد العمر الزمني لكل مرحلة عملية افتراضية بغرض الدراسة وقد تختلف الأعمار داخل المراحل نظراً للظروف البيئية والثقافية التي ينشأ فيها الأطفال . كما أن الدراسات الحديثة أثبتت أن الأفراد في مرحلة المراهقة وما بعدها قد يتوقفون عند مرحلة أقل من عمرهم الزمني . فقد نجد راشدين لا يصلون إلى القدرة على التفكير المجرد أو اتباع القانون الأخلاقي لذاته . كما نجد أفراداً في وسط العمر يعانون من مشكلة تحديد الذاتية .

الفصل الثالث

المرحلة الجنينية وطفل المهد

أولاً : المرحلة الجنينية.

ثانياً : مرحلة الطفولة الأولى : من الميلاد وحتى ثلاث سنوات .

- ❖ النمو الجسمي
- ❖ النمو الحركي
- ❖ النمو الحسي
- ❖ النمو الانفعالي
- ❖ النمو الاجتماعي
- ❖ النمو العقلي
- ❖ النمو اللغوي

المرحلة الجنينية وطفل المهد

أولاً: المرحلة الجنينية:

أن مرحلة ما قبل الولادة، وهي ما نسميها بالمرحلة الجنينية، تمتد منذ لحظة "الإخصاب" حتى ساعة الولادة. ويبلغ طولها تسعة أشهر.

وعملية النمو تبدأ منذ بداية المرحلة، وهي، رغم قصرها، على جانب كبير من الأهمية، ففيها يتم بناء جميع أجهزة الجسم الحيوية بحيث تصبح على استعداد للعمل عند الولادة مباشرة.

ولقد اتفق علماء الأجنة على تقسيم هذه المرحلة إلى فترات ثلاث:

1- **فترة الإخصاب**: وتشمل الأسابيع الثلاثة الأولى.

2- **فترة الجنين الخلوي**: وتمتد من أول الأسبوع الرابع إلى نهاية الأسبوع الثامن. وتتميز هذه الفترة بالنمو السريع، إذ يتم خلالها تكوين كل أجهزة وأعضاء الجسم الحيوية، وجميع صفاته الأساسية الخارجية.

3- **فترة الجنين**: وتمتد من أول الشهر الثالث حتى الولادة، وبالرغم من استمرار النمو فيها بالزيادة السريعة، فإنه لا يحدث فيها تمييز جديد في شكل الجسم، أو في أجهزته، حيث يكون قد تم تأسيس كل ذلك في الفترة السابقة. ويبلغ طول الجنين في هذه الفترة، أي قرب ساعات الولادة، حوالي 50-56 سم كما يبلغ وزنه حوالي 7-7.5 رطل وتكون جميع أجهزته على استعداد للعمل انظر الشكل التالي:

شكل (٨)

يبين تشكل الأعضاء المختلفة، حيث يشير اللون الداكن إلى الأسابيع التي تتشكل فيها الأعضاء وتتأثر بالأمراض والأدوية تأثراً بالغ الخطورة، ويكون التأثير في بناء هذه الأعضاء أما اللون الفاتح فيشير إلى استمرار النمو وظيفياً، ويكون التأثر في هذه المرحلة بالأمراض والأدوية أقل خطورة.

الأسبوع (2-1)
الأسبوع (3)
الأسبوع (4)
الأسبوع (5)
الأسبوع (6)
الأسبوع (7)
الأسبوع (8)
الأسبوع (9)
الأسبوع (16)
الأسبوع (36-20)
الأسبوع (40-38)
حيث يتم فيها الاخصاب وانقسام الخلايا والتصاق الخلية الملقحة بالرحم
تشكل الجهاز العصبي لدى الجنين
تشكل قلب الجنين
تشكل الطرفين العلويين
تشكل الجهاز البصري لدى الجنين
تشكل الطرفين السفليين
تشكل الأقدام
تشكل الفك
تشكل الاعضاء التناسلية
تشكل جهاز السمع

عن : محمود عطا حسين عقل: النمو الإنساني، الطفولة والمراهقة، 1997.

أثر العوامل التوارثية والبيئة على الجنين:

1- **العوامل الوراثية**: تتحدد في الفترة الأولى من نمو الجنين، وهي فترة (الإخصاب) صفات الفرد الوراثية، كما يتحدد جنسه، ذكراً أو أنثى ولقد سبق أن أوضحنا في موضع سابق، دور الوراثة وفعاليتها ونكتفي الآن بأن نؤكد على أن المورثات أو حاملات العوامل الوراثية، لا تحمل صفات الأب والأم فحسب بل تحمل كذلك صفات سلفهما القريب والبعيد، كما أن التقاء هذه المورثات لا يكون إلا بمحض الصدفة، ومن هنا يصعب علينا أن نتنبأ بصفات المولود الجديد، كما أن هذه الحقائق تيسر لنا، وفي الوقت نفسه، تفسير الفروق الفردية المتباينة بين الأفراد بل وبين الاخوة أنفسهم كما سبق أن بينا.

2- **العوامل البيئية**: سبقت الإشارة في موضع سابق أن الكائن الحي لا يستطيع أن يعيش بدون وسط، أو بيئة خاصة به، وأن الكائن الآدمي، منذ اللحظة التي يتشكل فيها في بطن أمه يبدأ في التماس الغذاء والدفء والحماية من البيئة التي تحيط به، وهي رحم الأم. فمنذ اللحظة التي تستقر فيها البويضة الملقحة في جدران الرحم، وبينما تباشر عملية الانقسام إلى خلايا متعددة يبدأ تكوين الأغشية الجنينية أو ما يسمى "بالمشيمة" التي يمتد منها الحبل السري إلى البويضة، والذي يقوم بتغذية الجنين وبمده بالأكسجين. وتزداد حاجة الجنين إلى الغذاء من حيث الكم، ومن حيث الكيف كلما قرب من نهاية هذه المرحلة. ومن هنا فإن الأمهات اللاتي يعانين من نقص في الغذاء غالباً ما يلدن أطفالاً بهم نقص جسمي أو عقلي أو اضطراب نفسي شديد. فإذا كانت الأم هي العالم الذي يحيط بالجنين، فإن كل ما يؤثر في أحوال الأم الصحية والاجتماعية والنفسية يعود فيؤثر بالتالي على تكوين الجنين. كما أن مرض الأم أثناء فترة الحمل يؤثر على عمليتي البناء والهدم اللتين ينمو من خلالهما الجنين وتتكون أجهزته وأعضاؤه المختلفة.

ولقد أثبتت بعض التجارب أن الحالات النفسية السيئة التي تمر بالأم وقت الحمل تؤثر على حالة الجنين، وذلك نتيجة لاضطراب إفرازات الغدد أثناء الحالات الانفعالية الشديدة ولهذا كله فإن الأم أثناء الحمل، أحوج ما تكون إلى الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية حتى نوفر للجنين أفضل الظروف الملائمة لاكمال عملية النمو في صورتها السوية.

العوامل الصحية : أشارت الدراسات الحديثة في علم الأجنة أن بعض الأمراض التي تصاب بها الأم الحامل تؤثر تأثيراً بالغاً على نمو الجنين وقد تسبب له تشوهات خلقية من أمثلة هذه الأمراض:

* الحصبة الألمانية.
* الزهري.
* السكر.
* الجدري.
* التهاب الكبد الوبائي.
* ارتفاع ضغط الدم.

وتزداد خطورة هذه الأمراض على الجنين إذا أصيبت بها الأم في الأسابيع الأولى من الحمل كذلك فإن الدراسات الطبية الحديثة قد أثبتت التأثير البالغ للإدمان على المخدرات والكحول وبعض العقاقير الطبية التي تتناولها الأم دون استشارة الطبيب والتعرض للأشعة وكذلك التدخين، على صحة الجنين.

وقد وجد أن إصابة الأم أو الأب ببعض الأمراض مثل الصرع والتخلف والفصام والاكتئاب يؤثر على التكوين الوراثي للجنين.

وكذلك وجد أن الاختلاف في عامل الريزوس (RH) وهو اختلاف نوع دم الأم ودم الجنين يؤدي إلى تدمير خلايا الجنين مما يتسبب في الاجهاض ووفاة الجنين.

فكما هو معروف لكل إنسان فصيلة دم يمتاز بها (A.B.O) ولكل من هذه الفصائل خاصية تميزها تسمى RH وهي إما أن تكون موجبة +RH أو سالبة -RH فإذا تماثلت هذه الخاصية لدى الأم والأب أي كانت RH لدى كل منهما موجبة أو سالبة لا تحدث مشكلة. تحدث المشكلة حينما تكون خاصية فصيلة دم الأم مثلاً +RHو دم الأب -RH فيرث الطفل خاصية فصيلة دم أبيه ويبقى في رحم الأم بخاصية دم مخالفة لخاصية دم الأم. مما ينتج عنه إنتاج أجسام مضادة تصل من دم الأم إلى الجهاز الدوري للجنين فتسبب الإجهاض أو ولادة ميتة أو شلل ما بعد الولادة.

كذلك وجد أن بعض التشوهات العقلية والخلقية. تحدث نتيجة وجود كروموزوم زائد يكون ملتحماً مع الكروموزوم رقم 21 فيكون عدد الكروموزومات 47 وليس 46 في التلقيح الطبيعي .

وقد تؤدي ظروف الولادة مثل إطالة فترة الولادة وتغير وضع الجنين في رحم الأم عند الولادة واستخدام الآلات الحادة (الجفت) إلى نقص الأكسجين مما قد يحدث تلفاً في خلايا المخ يؤدي إلى الضعف العقلي وقد يسبب كسوراً في عظام الطفل لا ينتبه إليها في البداية.

هناك أيضاً الولادة قبل الموعد وهي ما تسمى الولادة المبتسرة والتي تحتاج إلى حضانات وعناية فائقة وكذلك الولادة بعد الموعد قد تسبب ضعف في الشهية واضطراب في الجهاز التنفسي وقد يصاب الطفل المولود متأخراً بالشلل الدماغي.

لذلك كان الاهتمام بمرحلة الحمل من جانب الأم ورعاية الأم الحامل من جانب الأسرة

والمراكز الصحية والاجتماعية يلعب دوراً هاماً في إنتاج أطفال غير معرضين للأمراض التي يسببها جهل الأم والمحيطون بها بواجبات الرعاية الصحية أثناء الحمل والولادة.

ثانياً: مرحلة الطفولة الأولى وحتى ثلاث سنوات:

سلوك الطفل بعد الولادة: يواجه الطفل الموقف الجديد، بعد الولادة، بمجموعة من الحركات الكلية أو الاستجابات التكيفية المنتشرة التي يقوم بها بجميع جسمه. وإذا نحن تذكرنا المبادئ العامة لاتجاهات النمو، فهمنا على التو لماذا يبدأ الطفل لحظاته الأولى بالصراخ والحركات العشوائية الارتعاشية التي تشمل مجموع كيانه الجسمي، فالصراخ استجابة عامة يواجه بها الطفل الصعوبات المترتبة على عمليات التنفس الجديدة ودخول الأكسجين إلى رئتيه أول مرة عن طريق الحبل السري إلى جانب اختلاف درجة حرارة البيئة الخارجية عنها في البيئة الداخلية لرحم الأم ثم عمليات البلع والهضم التي لم تكن تقوم بها أجهزته من قبل. ومن ثم، فإننا نلاحظ أن الطفل الحديث الولادة يكون عادة غير مستقر فهو يبكي ويصرخ، ويختلج ويرتعش، ويعطس ويرفس ... الخ.

إن عملية التنفس، وعملية الهضم لدى الوليد لا تنتظمان قبل نهاية الأسبوع الرابع تقريباً. كما أن درجة حرارته في هذه الفترة تكون متذبذبة بين الهبوط والصعود. ويلاحظ أن سلوك الطفل بصفة عامة خلال الشهور الأربعة الأولى بعد الولادة يتصل اتصالاً وثيقا بالوظائف الفيزيولوجية: كالتغذية والنوم وإخراج الفضلات وما إلى ذلك. ومن هذه الناحية ينظر إلى هذه الفترة كما لو كانت امتدادا وتكملة للشهور التسع التي قضاها في بطن أمه، وإن كانت – أي هذه الشهور الأربعة الأولى – تعده للتكيف مع العالم الخارجي الذي سيعيش في وسطه.

ولعل أهم ما يلفت النظر في سلوك الطفل خلال الفترة التالية المباشرة لعملية الولادة هو استغراقه في النوم، فالوليد البشري يميل إلى النوم الكثير، وهذا يفسر معنى إن هذه المرحلة هي بمثابة امتداد للمرحلة الجنينية، والطفل يستمر في عملية النمو أثناء نومه الطويل. وقد وجد أن متوسط ساعات نومه في اليوم خلال الشهور الأربعة الأولى يقارب العشرين ساعة، وتتناقص هذه النسبة تدريجياً حتى تصل إلى 18 ساعة عند ما يكمل عامه الأول، وعند نهاية العام الثاني يتراوح متوسط ساعات نومه بين 15 و 16 ساعة يومياً.

المظاهر العامة للنمو الجسمي: يتميز النمو الجسمي في مرحلة الطفولة الأولى بالسرعة المتزايدة إذا قارناه بمعدل هذه النمو في المراحل التالية فنلاحظ، من حيث الوزن مثلا، أن الطفل الحديث الولادة يزن حوالي 7 أرطال أو ثلاثة كيلو غرامات في المتوسط ويصل، في نهاية الشهر الرابع إلى حوالي 6 كيلو غرامات، أي يزيد بمعدل 4/3 كيلو شهريا، ثم يزيد وزنه بعد ذلك بمعدل 1/2 كيلو شهريا حتى نهاية السنة الثانية تصل الزيادة إلى 12 كيلو غراما أي بمعدل 1/4 كيلو شهريا(انظر الجدول رقم 6).

ونلاحظ أيضا، من حيث الطول ، إن الوليد يبلغ حوالي 50 سم في المتوسط، ثم يزيد طوله بمعدل 2.5 سم كل شهر خلال الأشهر الأربعة الأولى، ثم يصل إلى متوسط طوله 80 سم تقريباً في نهاية السنة الثانية (انظر الجدول رقم 6). فإذا لم نلاحظ على الطفل زيادة في وزنه خلال الأسابيع الأولى وإذا لم تحدث زيادة في طوله في نهاية الشهر السادس فإنه في هذه الحالة ينبغي علينا عرضه على الطبيب.

جدول رقم (6)

العمــر	النمــو		
	الوزن	القامة	التسنين
4 أشهر	6 ك . غ	60 سم	-
6 أشهر	7 ك . غ	64 سم	-
8 أشهر	8 ك . غ	67 سم	قاطعان
10 اشهر	8.5 ك . غ	68 سم	4 قواطع
14-15 شهراً	9.5 ك . غ	72 سم	10 اسنان
18 شهراً	10 ك . غ	75 سم	12 سنا
24 شهراً	12 ك . غ	80 سم	18 سنا

يوضح العمر بالشهور ونمو الوزن والطول وظهور الأسنان

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا النمو السريع، وبصفة خاصة خلال السنتين الأوليين يجعل الطفل عرضه للإصابة بكثير من الأمراض ذلك لأن معظم الطاقة الحيوية للطفل تكون مستنفدة

بسبب مواجهة عمليات الهدم والبناء المستمرة، والرامية إلى بناء أنسجة الجسم وأجهزته العضوية المختلفة هذا بالإضافة إلى عملية التسنين التي تستنفد هي الأخرى جزءاً من الطاقة الجسمية وتجعله كذلك عرضة لبعض الأمراض.

ومن هنا كان لابد أن يلقى الطفل رعاية طبية مستمرة خلال مرحلة الطفولة الأولى، وأن يعتني والداه عناية تامة بغذائه ونظافته، وتعرضه للهواء الطلق وأشعة الشمس.

الرضاع وأهميته في نمو الطفل: يستطيع الطفل أن يقوم بعملية الرضاع أو الامتصاص بنجاح بعد ولادته بفترة قصيرة، ولذلك ينظر أحياناً إلى هذه العملية كما لو كانت استعداداً فطرياً غريزياً يساعد الوليد على الحياة والبقاء. والواقع أن سبب نجاح الطفل في القيام بعملية الامتصاص أو الرضاع بسرعة ملحوظة هو هذه الحساسية الشديدة المتمركزة إلى حد ما في المنطقة الفمية. فقد لوحظ أنه إذا قربنا الوليد خلال ساعاته الأولى إلى أحد المنبهات (كتحريك أحد الأصابع على مسافة ١سم من الشفتين مثلاً) تحدث بعض "الأرجاع" (الحركات أو الاستجابات) المهوشة التي ليس لها طابع حركات الامتصاص المنتظمة. وتكون هذه الأرجاع بمثابة المادة الخام التي تكتسب قالبها المنتظم بفضل ما يلقاه الوليد من مساعدة من الأم، أو من يقوم مقامها، وتكون هذه المساعدة (غالباً) في شكل إعطاء الوليد ثدي الأم وبعض السوائل بالملعقة وذلك في اليومين أو الثلاثة أيام الأولى، ثم باعتصار لبن الثدي في فمه مع وضع الحلمة بين شفتيه، فلا تلبث بعض الأرجاع (الحركات) الصادرة عن شفتيه أن ترتبط بمسرى اللبن في بلعومه. وأخيراً تنتخب هذه الأرجاع وتبقى دون غيرها" وتكون ما نسميه بعملية الامتصاص أو الرضاع.

ويجد الوليد في رضاعته الغذاء والحنان، ولذلك فإن عملية الرضاع عملية جسمية ونفسية معاً، إذ تتركز انفعالات الطفل في سنته الأولى حول الفم ونشاطه ومن هنا فإن لهذه العملية دوراً هاماً في النمو النفسي للطفل من حيث اتزانه الانفعالي أو من حيث اضطرابه الوجداني. ومن هذه الزاوية وغيرها ينادي كثير من المربين بضرورة أن تتولى الأم إرضاع طفلها من ثدييها ما دامت قادرة على ذلك وألاّ تستبدل بثدييها الأرضاع الصناعي، فبالإضافة إلى ما قد يسببه هذا الأرضاع الصناعي من "جدب نفسي" فهو لا تتوفر فيه القيمة الغذائية الملائمة لحاجة الطفل الفعلية، التي يجدها في لبن أمه، كما أنه قد يسبب له بعض الأمراض الجسمية عن طريق التلوث بالجراثيم ... الخ.

أزمة الفطام: الفطام هو العملية التي تستبدل فيها الرضاعة من الثدي بالتغذية الأخرى الخارجية. ومن الضروري أن تتم هذه العملية تدريجياً، أي أن تحل الوسائل الأخرى في التغذية محل الرضاع شيئاً فشيئاً. إلا أن بعض الأمهات قد اعتدن أن تقطعن عملية الرضاع فجأة، ويجبرن الطفل دفعة واحدة على تناول الغذاء بأسلوب آخر، وبعضهن غالباً ما يلجأن إلى وضع أشياء كريهة على حلمة الثدي يعافها الوليد بغية تنفيره نهائياً من ثدي الأم. وقد لا تدري الأم أن هذا الصنيع قد يسبب لطفلها صدمة نفسية حينما يجد نفسه وقد فقد فجأة مصدر الغذاء والحنان، وهو ثدي الأم. فهذه العملية إذا – إلى جانب ضرورة التدرج فيها – تحتاج إلى قدر كبير من الكياسة مع زيادة الحنان الأبوي في هذه الفترة ليشعر الفطيم أنه مازال في مركز المحبوب.

ظهور الأسنان وآثارها الجسمية والنفسية: يبدأ ظهور الأسنان خلال الشهرين السادس والسابع تقريباً، وفي نهاية السنة الأولى من العمر يبلغ مجموع أسنان الطفل ستا، أربع منها في الفك العلوي واثنتان في الفك السفلي وفي سن 18 شهراً يكون مجموعها حوالي 12 سنا، وفي نهاية السنة الثانية يتراوح مجموع الأسنان بين 16 و18 سنا (انظر جدول رقم 6).

وتبدي بعض الأمهات شيئا من القلق إذا ما حدث تأخر في ظهور الأسنان، على أن هذا القلق لا مبرر له، بل أن التأخر في ظهور الأسنان هو في مصلحة الطفل، أكثر من التبكير في ظهورها، فتكون الأسنان عملية عنيفة يصاحبها ارتفاع في درجة الحرارة والإصابة ببعض الاضطرابات المعوية وحدوث الإسهال. ومن هنا فإن الطفل يحتاج إلى درجة مناسبة من النمو تسمح له بمقاومة هذه العملية وتحمل نتائجها، الأمر الذي لا يتيسر له في الشهر الرابع أو الخامس مثلا كما يحدث أحياناً.

ولظهور الأسنان أثر هام في سلوك الطفل، سواء من النواحي الانفعالية أو من النواحي العقلية، فمن الناحية الانفعالية نجد الطفل ميالا إلى أساليب الهدم والتخريب، فلا يصل إلى يديه شيء إلاّ وقربه إلى فمه ليعمل فيه أسلحته الجديدة قضماً وتمزيقاً وتخريباً. وأما من الناحية العقلية، فإن ظهور الأسنان يساعد على توسيع نطاق خبرات الطفل نسبيا، حيث نجده يختبر بها كل ما يقع تحت يده، ثم هو يعبر بها أحياناً عن طريق العض. ولا ينبغي أن تصل ردود أفعالنا إزاء هذه الاستجابات (الشاذة في نظرنا) إلى أن نبعد عن مجال حركة الطفل كل شيء، بل ينبغي أن نشبع له هذا الميل إلى الضغط بأسنانه، بأن نجعل في متناوله بعض اللعب

النظيفة والأشياء غير القابلة للتلف، فنحقق له إشباع هذه الحاجة الجديدة من ناحية، ونساعده – في الوقت نفسه – على استمرار نموه في الاتجاه الصحيح جسميا ونفسيا من ناحية أخرى.

النمو الحركي:

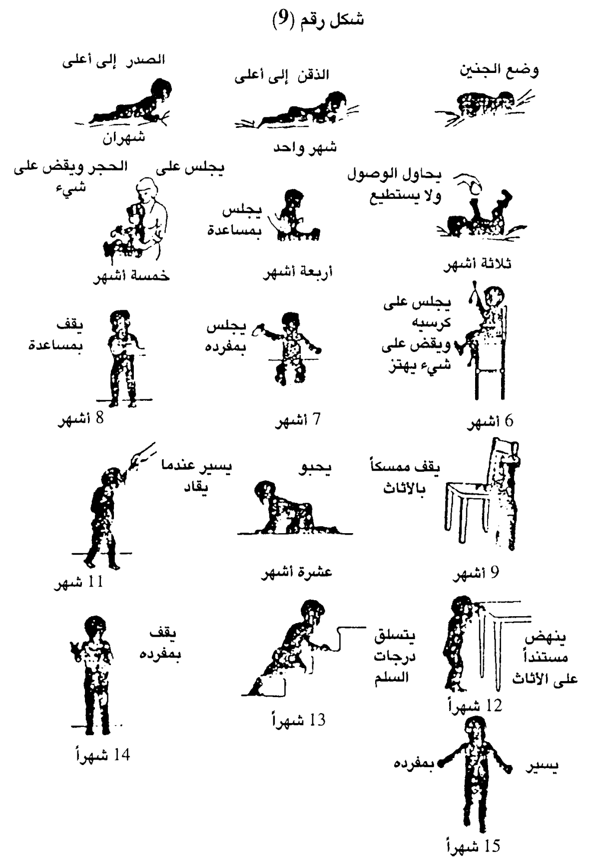
1- **المشي والتعرف على العالم الخارجي**: إذا لاحظنا النمو الحركي للطفل في هذه المرحلة، فإننا نتبين بوضوح المبدأ الذي يقول أن النمو يتجه من أعلى إلى أسفل، أي من الرأس إلى القدمين فالطفل يكتسب أولاً عملية السيطرة على رأسه وعنقه، ثم على صدره وظهره، والجزء الأسفل من الظهر، وأخيراً على رجليه. ومن هنا فإن الطفل لا يبدأ في عملية المشي إلاّ في بداية السنة الثانية حيث تسبق هذه المرحلة الهامة في النمو – مرحلة المشي – عمليات أخرى ضرورية لابد من القيام بها قبل أن يخطو الطفل خطواته الأولى.

أن أول ما تنتظره الأسرة من الطفل هو أن يتخذ وضع " الجلوس بدون مساعدة " للحظات قصيرة مسيطرا في الوقت نفسه على اتجاه واستقرار رأسه، وهذا لا يتم إلاّ في الفترة الواقعة بين الأسبوع السادس عشر والأسبوع الرابع والعشرين. ثم هو يتمكن من أن يجلس بمفرده دقائق قليلة في أواخر الأسبوع السادس والثلاثين. وعند هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يمارس عملية "الحبو".

وفي الربع الأخير من السنة الأولى يجيد الطفل الجلوس بمفرده طويلة دون أن يقع إلاّ نادراً، كما أنه يستطيع خلال هذه المدة " الوقوف بمساعدة " معتمدا على الكبار أو متكئا على أي شيء يساعده على ذلك كالمشاية مثلا. أما " الوقوف دون مساعدة " فيستطيعه الطفل في أواخر الشهر الأول من السنة الثانية (من 13 شهر) وأخيراً فإنه يبدأ " المشي بالمساعدة " أولا، ثم لا يلبث أن يتقدم إلى " المشي بدون مساعدة " بعد ذلك.

وتكون مشية الطفل خلال السنة الثانية من العمر على هيئة " موجات " كما وصفها (جيزل) كما أن فيها شيئا من التصلب. ومع ذلك فإنه يكون قادراً على " الركض ". وعندما ينحني لتناول شيء ما، فإنه لا " يقرفص " كما كان يفعل وهو أصغر سنا. فإذا ما وصل الطفل إلى هذا المستوى يكون قد أشرف على نهاية العامين وهنا يصبح قادرا على "صعود الدرج" ثم النزول دون أن يأخذ أحد بيده. إلاّ أن حركة القدمين لا تكون متناوبة فهو يسبق رجله اليمنى دائما. أنظر الشكل التالي:

شكل رقم (9)



تطور النمو الحركي من الميلاد حتى عامين
في: عادل عز الدين الأشول ٢٨٩١: ٦٤١

ويساعد الطفل على القيام بهذه المهارات الحركية الراقية - نسبيا - نمو العضلات الكبيرة كعضلات الساقين والقدمين، وتحقيق درجة كبيرة من التناسق والتآزر فيما بينها، الأمر الذي يتيح للطفل في بداية السنة الثالثة وفي أثنائها أن يقوم بنشاط عضلي ملحوظ كما يؤدي بمهارة أكبر تلك الحركات التي تحتاج إلى شيء من القوة كالجري والقفز.

ونشير هنا إلى أن اكتساب الطفل لهذه المهارة الحركية الأساسية - المشي والتجوال في المكان - يسهم إلى حد كبير في نمو الطفل في ممارسة وظيفة الكلام التي يوافق ظهورها امتلاك الطفل لمهارة المشي. كما أن هذه المهارة التي يؤازرها نمو في المهارات الحركية الدقيقة، ونمو في أجهزة الإحساس المختلفة - تسهم من ناحية أخرى في تطوير نشاط الطفل الحركي كما يبدو ذلك في ألعاب الطفل التي يكون لها الدور الأساسي في نمو شخصيته خاصة خلال مرحلة الطفولة الثانية والقسم الأكبر من مرحلة الطفولة الثالثة كما سنبين ذلك فيما بعد.

2- **نمو المهارة الحركية الدقيقة** : أن مسار النمو يحتم البدء في نضج العضلات الكبيرة، وهي تلك التي ساعدت الطفل على اكتساب مهارات المشي والجري والقفز وما إلى ذلك. ثم تنضج بعد ذلك العضلات الصغيرة والدقيقة في اليدين والأصابع. ففي الربع الأخير من السنة الأولى يبدأ الطفل في استعمال أصابعه بدلاً من يده كلها، فنراه يدخل أصابعه في فجوات الأشياء التي تقع بين يديه لمزيد من البحث والاستقصاء كأن يحرك أصابعه في عمق الكأس أو الجرس. وفي حوالي السنتين نلاحظ تقدماً كبيرا في النمو الحركي لليدين إذ يتحقق لحركاتهما قدرة لا بأس بها من التناسق والتآزر، فيقومان معاً ببعض الحركات المنسجمة والمتناسقة، كما تصبح كل يد مستقلة في حركتها عن الأخرى. وفي نهاية السنة الثانية لا نستطيع أن نحصل من الطفل على بعض الأشكال المرسومة، غير أنه يكون الآن قادراً بشكل أو بآخر على تقليد خط دائري، وعلينا أن ننتظر مرحلة الطفولة الثانية، حين تقع أبصارنا على بعض الأشكال ذات الدلالة مما يصنعه الطفل من عجينة الصلصال، أو مما يخط به على اللوح أو أوراق الرسم.

3- **مشكلة استعمال اليد اليسرى:** في أواخر مرحلة الطفولة الأولى، أي عند امتلاك الطفل القدرة على استخدام اليدين، تصادفنا ظاهرة استخدام اليد اليسرى إلى جانب اليد

اليمنى، سواء في عملية الأكل أو في عملية المصافحة أو في محاولة الرسم والكتابة بصفة عامة ... كما قد نلاحظ أن أحد الأطفال يؤثر تماماً استخدام اليد اليسرى في هذه النواحي التي اعتدنا أن نستخدم فيها اليد اليمنى.

ويرى بعض العلماء أن أسباباً فيزيولوجية ، تتعلق ببنية الجهاز العصبي، هي المسؤولة عن ظاهرة تفضيل اليد اليمنى أو اليد اليسرى، فهناك نوع من السيطرة بين نصفي المخ، فإذا كانت السيطرة للنصف الأيسر اتجه الإنسان إلى تفضيل استعمال الأطراف اليمنى، سواء بالنسبة إلى اليد أو إلى القدم أما إذا كانت السيطرة للنصف الأيمن، كان تفضيل الشخص لاستعمال الأطراف اليسرى أي أن التأثير عكسي. ويقول أصحاب هذا التفسير أن تحويل أثر هذه السيطرة من نصف إلى آخر، ممكن في بداية بروز هذه الظاهرة، حيث لم تبلغ الارتباطات في الخلايا العصبية درجة قوية. وعندئذ يمكن تحويلها إلى ارتباطات أخرى جديدة وذلك عن طريق تحويل التدريب والممارسة العضلية في الاتجاه الآخر المرغوب فيه.

إلا أن هذه النظرية الفيزيولوجية التشريحية تجد بعض الانتقادات من البعض الذين يميلون إلى القول بأن إمكانية استعمال اليد اليمنى واليد اليسرى متكافئة وأن مسألة التفضيل هذه مرهونة بالعوامل البيئية، فالذي يحدث أن عالم الكبار يميل إلى إيثار استعمال اليد اليمنى وأن الآباء بالتالي يقومون بتهيئة الفرص البيئية لتفضيل استعمال اليد اليمنى ، وأنه من الممكن – في رأي هؤلاء العلماء – قياساً على ذلك أن تزداد نسبة الكبار الذين يستعملون اليد اليسرى إذا نحن أتحنا للأطفال فرصة النمو كما يشاؤون.

وعلى هذا فإننا نرى أنه لا بأس من أن يشجع الكبار – أبناءهم على اليد اليمنى مادام المجتمع من حولنا يفضل ذلك، حرصاً على توفير أساليب التكيف النفسي والاجتماعي للطفل، لكننا في الوقت نفسه نحذر الكبار من مغبة الضغط والإلحاح المستمر على أبنائهم للإقلاع عن استخدام اليسرى إذا كان هؤلاء الأطفال غير قادرين على الإقلاع عن استعمالها، فمما لا ريب فيه أن النتائج النفسية السيئة التي قد تترتب على هذا القسر والإرغام تكون أسوأ مما لو استمر الطفل اعسر. على أنه كلما جاءت محاولات الآباء في وقت مبكر كلما كانت نتيجة محاولاتهم ربما إيجابية وناجحة وغالباً آمنة .

العوامل المؤثرة في النمو الحركي :

1- **التغذية** : أن الحركة الذاتية التي ينهمك الطفل فيها بعد أن تقوى قدماه على الخطو والعدو والقفز، تحتاج إلى طاقة حيوية يستمدها من جسمه لتعينه على الاستمرار في إشباع رغباته المتزايدة في النشاط الحركي. كما أن الزيادة السريعة في النمو الجسمي، من جهة أخرى، والتي لاحظناها في نمو الطفل في هذه المرحلة تتطلب كذلك طاقات إضافية تعينها على استمرار الفاعلية التكوينية، وغني عن البيان، أن عملية الاحتراق الداخلي في الجسم، والتي هي مصدر الطاقة الحيوية تعتمد اعتمادا أساسياً على الغذاء الذي يمد الجسم بالبروتينات والكربوهيدرات مما يدخل في بناء الخلايا الجديدة وتجديد الخلايا المتهدمة من ناحية، كما تتحول هذه المواد الغذائية، من ناحية أخرى، عن طريق عملية الاحتراق الداخلي والتمثيل الغذائي، إلى "حريرات" تمد جسم الإنسان بالحرارة والطاقة.

ومن هنا فإن الاهتمام بغذاء الطفل في هذه المرحلة على جانب كبير من الأهمية، ويختلف الأطفال في مدى حاجتهم الغذائية أو في تحديد كمية " الحريرات " التي تلزمهم، طبقاً لمدى نشاطهم وفاعليتهم، وقدرة جهازهم الهضمي على التمثيل الغذائي إلى جانب حجم الجسم ووزنه... الخ..

2- **النضج والتدريب** : تتأثر عمليات النمو عموماً، والنمو الحركي خصوصا بعاملي النضج والتدريب. أما النضج فهو عملية طبيعية فطرية تتم داخل بناء الجسم دون أن يشعر بها الفرد وهي مستمرة حتى أثناء النوم. أما عملية التدريب فهي عملية مكتسبة يحصل عليها الطفل من بيئته، لكنها محدودة، في الوقت نفسه بعملية النضج. ومن الأمثلة التي توضح العلاقة بين النضج والتدريب، ومن حيث ضرورة توفر أساس النضج العضوي والعصبي لأي مهارة حتى يمكن لعمليات التدريب فيها أن تؤتي ثمارها، مثال مهارة المشي الذي تقدم ذكره في الفقرات السابقة. ومن الأمثلة الأخرى التي توضح هذه العلاقة ما نلاحظه في بيوتنا مع الطفل حديث الولادة، فالأمهات يحاولن تدريب الطفل على التحكم في مثانته في وقت مبكر جدا، كالشهر الثالث مثلاً، مؤملات بذلك تكوين عادة التحكم في التبول قبل أن يبلغ الطفل سنه من عمره، ولكن عبثا تحاول الأم قبل أن يبلغ الطفل مرحلة النضج

العصبي، ويبدو قادراً على "التحكم الإرادي" في عملية إفراغ المثانة. وقد أثبتت الدراسات أن المركز المخي المسيطر على المثانة لا يبدأ في أداء وظيفته في الأشهر الأولى من الحياة.

ومن التجارب العملية التي أجريت في هذا الصدد تلك التجربة التي استخدمت توأمتين اثنتين عمرهما أربعة وستون أسبوعاً، حيث تلقت إحداهما تشجيعاً خاصاً على صعود الدرج، واللعب بمكعبات خشبية، واستمر ذلك مدة ستة أسابيع، وقد وجد في نهاية المدة إن التوأمتين لم تختلفا في طريقة لعبهما بالمكعبات الخشبية، كما أن الطفلة التي لم تتح لها الفرصة لصعود الدرج استطاعت أن تفعل ذلك بسرعة وبدون مساعدة من أحد، وأن تتقن هذه العملية في مدة وجيزة بصورة جعلتها تتساوى مع أختها التي دربت على ذلك ستة أسابيع.

والمغزى التربوي الذي نستفيده من هذه الملاحظات ومن تلك التجارب أنه لا يصح لنا أن نتسرع مع أطفالنا في إعطائهم تدريبات معينة قبل أن نتأكد من حصول الاستعداد والتهيؤ لها من حيث عامل النضج بها. وهذا ينطبق على جميع أشكال النمو ومظاهره الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. وغني عن البيان أن هذا التسرع قد يكون له نتائجه الضارة والسلبية في نمو الطفل.

النمو الحسي:

أن حواسنا، وفي مقدمتها اللمس والبصر، هي أول مصادر خبرتنا البشرية وهي الطريق التي تؤدي بنا إلى معرفة العالم الخارجي من حولنا، وليس لدى الطفل في هذه المرحلة الأولى من النمو سوى ما يتهيأ له من قدرات حسية حركية ينفذ منها إلى معرفة العالم الخارجي أو مجرد التعرف إليه، وكما يقول أحد المربين مؤكداً هذا المعنى: "أن عقل الطفل في يديه"، أي في جميع حواسه.

ارتباط النمو الحسي بالنمو الحركي: أن النمو الحسي لا ينفصل عن النمو الحركي، فاليد مثلاً من الأعضاء الحسية الحركية، ولها وظيفة أساسية في كلا النشاطين الحركي والمعرفي ووظيفة الأبصار وما تؤدي إليه من إدراك بصري، وخاصة إدراك المسافات والأبعاد مرتبطة بما تصل إليه اليدان من قدرة القبض على الأشياء، فكلاهما يكمل عمل الآخر ويعمل على نموه. فالطفل يدرك الأشياء التي يقبض عليها بيده كما أنه يستطيع أن يمسك الأشياء التي

يدركها بصريا. فنمو الأبصار يصاحب النمو الذي يطرأ على قدرة الطفل في القبض على الأشياء. ونجد الطفل في الربع الثالث من السنة الأولى يقلب بصره في الأشياء التي تقع تحت يديه بقصد التعرف إليها والبحث فيها مما يؤكد لنا تكامل الأجهزة الحسية سواء من الناحية الارتقائية أو من الناحية الوظيفية.

حاسة اللمس: وحاسة اللمس ليست وقفا على اليدين فقط، كما يتبادر إلى الذهن، وإنما هي تدخل ضمن الحساسية الجلدية عموماً، وهي تشمل إلى جانب الإحساس بالتماس والضغط أو اللمس، الإحساس بالبرودة والإحساس بالسخونة وتعتبر حاسة اللمس أول مصدر لنقل الإحساس بالعالم الخارجي عند الطفل حيث تتأخر حاسة البصر في اكتساب القدرة على التميز بين الألوان أو الأضواء أو المدركات بصفة عامة كذلك تتأخر حاسة السمع في النضج عن حاسة البصر أما حاستا الشم والذوق فتأتيان بعد ذلك في الترتيب.

حاسة البصر: تعتبر حاسة البصر وحاسة السمع من أهم حواس الإنسان من حيث نموه العقلي، ويستطيع الطفل الحديث الولادة أن يحرك عينيه لكنه لا يستطيع أن يفرق بين الضوء والظلمة ويبدأ في الاستجابة للأضواء المختلفة الشدة بصورة تدريجية فيستجيب للضوء الشديد بإغلاق جفنيه، فإن كان الضوء قوياً جدا فإنه يستجيب له جسمه بحركة انتفاض وفي نهاية أسبوعه الثاني يستطيع الطفل أن يتتبع برأسه وعينيه شيئاً يتحرك أمامه وتقل تدريجياً حركة الرأس وتنمو حركة العينين في التتبع البصري، وفي الأسبوع الرابع نلاحظ انسجام حركات العينين في متابعتهم البصرية. وبصفة عامة فإن حاسة الأبصار تكون ضعيفة حتى الشهر الثالث فلا يستطيع رؤية شئ معين إذا بعد عن مجال رؤيته بمقدار ستة أقدام لكننا نلاحظ نموا واضحاً في القدرة على الأبصار في منتصف العام الأول وهذا مرتبط كما أسلفنا بالنمو الذي حدث في قدراته الحركية والتي هي نتيجة لما حدث من نضج في الجهاز العضلي والعصبي، ثم يطرد النمو البصري مع اطراد النمو الحركي لكننا لا نصل إلى مستوى القدرة على الأبصار الدقيق إلاّ بعد أن يجتاز الطفل مرحلة الطفولة الثانية (2-6 سنوات).

حاسة السمع : وبالنسبة لحاسة السمع فهي تتأخر في القيام بوظيفتها عن حاسة البصر، وعلينا أن ننتظر الشهر الثاني والثالث حتى يمكننا الحصول على ردود فعل واضحة في هذا

المجال. وأول ما يستجيب له الطفل من حيث السمع هو الأصوات العالية المفاجئة وذلك بحركة انتفاضة بكل جسمه، ثم يأخذ بعد ذلك تدريجياً في أدارك الفروق بين الأصوات المختلفة، فيميز صوت أمه عن غيره من الأصوات ويتعرف إليها بمجرد سماعه لصوتها، بل انه يطمئن لوجودها حتى ولو لم تكن أمامه لمجرد سماعه لأصوات الأواني التي تعد له فيها غذاءه، ويفعل الشيء نفسه بالنسبة إلى المحيطين به من أفراد أسرته.

الشم والذوق: يدخل الإحساس الشمي والذوقي ضمن ما يعرف بالإحساس الكيميائي إذ لا يمكن أن يحدث ما نسميه بالشم أو الذوق إلا بعد تفاعل المذوقات أو المشمومات بالمواد الموجودة في الحلمات التي تكسو الغشاء اللساني أو الغشاء الأنفي. على أن هاتين الحاستين تظلان محدودتين في البداية ، ثم يستطيع الطفل تدريجياً أن يميز بين الأطعمة المختلفة، وهو يبدأ بالتمييز بين الحلو والمالح، ويعبر عن استجاباته لهذين الطعمين بتعبيرات وجهه وسرعة تنفسه. وهناك ارتباط وثيق بين حاستي الشم والذوق إذ تمتزج الكيفيات الذوقية بالكيفيات الشمية، وقد ينجم عن تعطل حاسة الشم أضعاف الإحساس بالكيفيات الذوقية كالحالة التي نصادفها عند الإصابة بالبرد أو الزكام.

النمو الحسي والنمو العقلي : ونؤكد هنا، مرة أخرى، إن الخبرة الحسية – التي تعتمد على الحواس المختلفة كمنافذ لها – هي سبيل الطفل إلى نموه العقلي والمعرفي، فالحواس هي التي ستقدم للطفل " المادة الخام" التي يحسها ويكون منها مدركاته الحسية، ثم مفاهيمه المجردة فيما بعد. ومن هنا فإنه يجب على الوالدين أن يعملا على المحافظة على سلامة حواس الطفل، وإتاحة أكبر قدر ممكن من الفرص المختلفة لتنشيط هذه الحواس وذلك بتنويع مجالات المدركات الحسية أمامه : لمسية وبصرية وسمعية وشمية وذوقية.

النمو الانفعالي:

معنى الانفعال وطبيعته: يقصد بالانفعالات تلك الحالات النفسية التي تصاحب عملية اشباع ميولنا ودوافعنا – الفطرية أو المكتسبة – التي يعقبها أو يصاحبها الإحساس باللذة أو الألم. وذلك كحالات الخوف والغضب أو حالات الفرح والسرور.

وتعتبر الانفعالات حالات وجدانية مركبة، فهي مزيج من المشاعر والنزعات والتغيرات

الجسمية والفيزيولوجية. فإذا كان الجانب الشعوري للانفعالات هو الذي يتمثل في الإحساس باللذة أو الألم ، فإن الانفعالات تقترن أيضا بخروج الإنسان عن حدود النشاط المعقول. فنلاحظ مثلا عند انفعال الخوف النزوع إلى الفرار ، وعند انفعال الغضب النزوع إلى التدمير أو الأقدام عليه بالفعل. بل أننا نلاحظ كذلك في حالات الفرح كثيراً من الأساليب السلوكية التي قد يخرج الإنسان فيها عن طوره المألوف. ثم نلاحظ أيضا على الشخص المنفعل تغيرات مختلفة في ملامح الوجه وتعبيراته، ونظرات العينين واتساع حدقتيهما أو ضيقهما وتغير نبرات الصوت إلى جانب تغير التعبيرات اللفظية ذاتها. كما تحدث تغيرات عضوية داخلية كاضطرابات حركة التنفس وسرعة النبض وعدم انتظام إفرازات الغدد إلى غير ذلك من المتغيرات الفيزيولوجية والتي يصعب ملاحظتها في كثير من الأحيان بغير الاستعانة بالأجهزة المختبرية التي شاع استخدامها الآن في مخابر علم النفس لقياس مدى حدة الانفعالات وتأثيراتها العضوية والنفسية في المواقف المختلفة.

دراسة الانفعالات: ومن هنا فإن دراسة الانفعالات دراسة علمية دقيقة أصبحت الآن عسيرة على غير المختص والمتدرب على استخدام المقاييس والأجهزة العلمية الخاصة بهذه الظاهرة النفسية.

ولقد كانت وسيلة دراسة الانفعالات تعتمد فيما مضى على " استبطان " الفرد الراشد السوي لحالاته الشعورية إبان الانفعال ، ووصفها وصفا لفظيا بحيث يمكن من خلاله معرفة نوعية هذه الانفعالات ، وأما حالات الانفعال الحادة فإن الشخص لا يستطيع في ذات اللحظة أن ينعكس على نفسه بغية تمحيص ما يدور بداخلها من مشاعر مختلطة وغامضة، حيث تستحوذ الحالة الانفعالية الحادة على كامل كيانه النفسي وجميع قواه الإرادية وغير الإرادية. ولابد أن يمر وقت كاف تخف فيه حدة الانفعال بغياب مؤثراته أو بتغير الظروف المسببة له، حتى يستطيع الإنسان استرجاع الحالة الانفعالية ووصفها. وهذا ما يلجأ إليه عادة كبار الكتاب والروائيين في قصصهم وتراجمهم الذاتية . ولذلك فإن هذه القصص وتلك التراجم تعتبر حتى الآن من مصادر دراسة الانفعالات والعواطف الإنسانية. ولقد تطور علم النمو النفسي كثيراً في وقتنا الراهن، وأصبح يعتمد، في الوصول إلى نتائجه، على المقاييس والأجهزة الضابطة، والاختبارات الموضوعية المقننة ، شأنه في ذلك شأن العلوم الفيزيائية والكيميائية الحديثة.

ولما كان الجانب الشعوري والوجداني جانباً هاماً في الحالات الانفعالية فأنه لا مفر من أن نعتمد على ما يقرره الفرد من وصف لحالاته الشعورية الداخلية. ولكننا هنا، بدلاً من الاعتماد على عملية " الاستبطان " الحر، نلجأ إلى تصميم الاختبارات اللفظية الموضوعية، التي يجيب الفرد على أسئلتها، بطريقة محددة سلفاً، وموضوعة طبقاً لمواصفات معينة . وفي مرحلة الطفولة الأولى حيث التعبير اللفظي ما زال قاصراً عند الطفل فأننا نلجأ أحيانا إلى دراسة تعبيراته الانفعالية عن طريق التقاط الصور الشمسية وكاميرات الفيديو له في ظروف معينة كحالة الجوع مثلاً أو الخوف أو الغضب أو غير ذلك بقصد دراسة ما يأتيه من استجابات مختلفة. كما نستخدم أحيانا الصور المتحركة لهذا الغرض.

وهناك دراسات أجريت على كيفية اكتساب العادات الانفعالية لدى الأطفال وخاصة تلك الانفعالات ذات الخبرات النفسية الأليمة والتي يسبب استمرارها أضراراً بالغة بالنمو النفسي للطفل. ومن الأمثلة على ذلك، انفعال الخوف، وهو من أكثر الانفعالات التي يعاني منها الطفل في المرحلة الأولى من العمر.

انفعال الخوف كمثال: يعتبر الخوف من الانفعالات الأولية لدى الطفل منذ الأشهر الأولى في حياته – ومن أهم " مثيرات " الخوف عنده الأصوات المرتفعة المفاجئة وبصفة خاصة إذا صدرت هذه الأصوات وهو في غرفته بعيدا عن أمه . كذلك يشعر الطفل بالخوف في حالة فقدان السند المادي، أو في حالة الشعور بالوقوع من مكان مرتفع، كما أن من مثيرات الخوف لدى بعض الأطفال الحديثي الولادة رؤية الوجوه الغريبة التي لم يألفوها من قبل، كما يخاف الأطفال أيضا من الظلام.

وحينما يتقدم الطفل في عمره يخاف من أشياء أخرى كالحيوانات سواء كانت حقيقية أو خيالية، وهو يكتسب ذلك سواء بالمحاكاة أو بما يرتبط بهذه الأشياء في نفسه من خبرات مؤلمة. ويعبر الطفل عن خوفه في شكل فزع يشمل الجسم كله ويصاحبه صراخ وبكاء، إلى جانب ما يحدث من تغيرات على ملامح الوجه، ونظرات العينين،بالإضافة إلى التغيرات العضوية الداخلية. وقد أجرى "واطسن" عدة تجارب تهدف إلى تفسير نشأة انفعال الخوف لدى الأطفال للتوصل إلى معرفة أفضل الطرق التي تساعدهم على التخلص من آثاره الأليمة. فقد لاحظ واطسن على أحد الأطفال الذين أجرى عليهم تجاربه أنه لا يخاف من رؤية الفئران البيضاء

إلا إنه يخاف من الأصوات العالية المفاجئة. فأخذ يقدم له الفأر الأبيض مقروناً بإثارة أصوات عالية مفاجئة فيخاف الطفل ويضطرب جسمه وتظهر على وجهه وأطرافه أعراض الخوف. وبعد تكرار هذا الاقتران، بين الصوت القوي المفاجيء وظهور الفأر الأبيض عدة مرات. أصبح الطفل يخاف من مجرد رؤية الفأر الأبيض وحده دون سماعه للصوت. بل أصبح يخاف بعد ذلك من حيوانات أخرى إذا كان لها فرو يشبه فرو الفأر الأبيض ، كما أنه قد استمر على خوفه العادي من سماع الأصوات العالية المفاجئة.

والواقع أن هذه الطريقة التي تعلم بها الطفل عادة الخوف من الفأر الأبيض والحيوانات المشابهة له والتي تعرف باسم " طريقة الارتباط الشرطي " ستسهم فيما بعد في تفسير كثير من أساليب " التعلم " عند الطفل واكتسابه بعض المهارات الحركية وبعض العادات الانفعالية بل وتعلم اللغة أيضا.

وقد أمكن بهذه الطريقة نفسها تخليص أحد الأطفال الذين كانوا يبدون خوفا من رؤية القططة من الخوف ويمكن تلخيص التجربة فيما يلي :

وضع الطفل في البداية أمام قط (موضوع داخل قفص مغلق) بينما كانت بالحجرة الطفل وبعض الراشدين من أسرته، كما قدم إليه في الوقت نفسه بعض قطع الحلوى التي كان يحبها وذلك في جو عائلي بهيج. ولقد كررت التجربة أياما ، ثم استبعد القفص بعد عدة محاولات من التجربة، وفي المرات الأخيرة قرب القط من الطفل شيئا فشيئاً مع مزيد من الحلوى وتشجيع الكبار. وبعد أسبوع تقريبا أصبح الطفل يأنس بالقط ويمد يده نحوه، وبعد عشرة أيام صار يفرح لرؤيته، دون حلوى، وبغير وجود الأم، كما أنه بدأ يداعبه عندما يصل إليه.

خصائص انفعالات الأطفال في هذه المرحلة: أن السلوك الانفعالي يجري عليه ما يجري على سائر جوانب الحياة النفسية من نمو وارتقاء، فانفعالات الوليد في أسابيعه وشهوره الأولى تختلف كمّاً وكيفاً عن انفعالات الراشد. والتعبير عنها يختلف أيضا بين الطفولة والرشد اختلافا لا يمكن إغفاله، فانفعال الخوف الذي تحدثنا عنه نراه عند الطفل استجابة عامة تشمل الجسم كله. وهو يختلف عن استجابات الخوف النوعية التي نلاحظها لدى الأعمار الأكبر. ويمكن أن نوجز الخصائص العامة لانفعالات الأطفال في هذه المرحلة كما يلي:-

1- انفعالات الأطفال سريعة عابرة، تنقضي غالبا دون أن تترك وراءها شحنة انفعالية، ومع اطراد النمو يزداد عمقها ودوامها تبعا لازدياد فهمهم للمواقف وازدياد ضبطهم للتعبير.

2- انفعالات الأطفال شديدة انفجارية ، إلا إنهم بفضل الوسائل التربوية المختلفة يتعلمون التقليل من مظاهر شدتها.

3- انفعالات الأطفال كثيرة، فمعظم المواقف يقابلونها بإرجاع انفعالية، لكنهم مع النمو يتعلمون شيئا فشيئا أن يستجيبوا لكثير من المواقف باستجابات غير انفعالية.

4- المظاهر السلوكية لدى الطفل تكشف بسهولة عن حالته الانفعالية. وفي حين أن الأمر يكون على عكس ذلك لدى الراشدين، إذ يستطيع هؤلاء أن يخفوا الكثير من انفعالاتهم.

تركز الانفعالات حول الأم: أن المحور الذي تدور حوله انفعالات الطفل في عامه الأول هو إشباع حاجاته الأولية كالحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى النظافة والحاجة إلى الراحة. ومن هنا يمكن القول بأن حياة الطفل الانفعالية في شهوره الأولى تتركز حول أمه، التي هي مصدر إشباع هذه الحاجات البيولوجية الأولية. ولعل هذا، مرة أخرى، هو السبب وراء دعوة كثير من المربين أن تتولى الأمهات أنفسهن تربية أولادهن في هذه الفترة المبكرة من العمر وألا يتركن ذلك لغيرهن.

اتجاه الانفعالات نحو الذات: على أن الطفل حينما يستطيع الانفصال عن أمه، وذلك بامتلاك القدرة على المشيء والتجول في المكان، فإنه يبدأ في تحويل جزء كبير من انفعالاته لتتجه نحو " ذاته " ومن هنا يمكننا القول بأن " شعور الطفل بذاته " يبدأ في عامه الثاني ويدعم هذا الشعور ظهور القدرة على الكلام واستخدامها كوسيلة للاتصال بينه وبين الأشياء من ناحية ، وبينه وبين الآخرين من ناحية أخرى.

ويمكن أن نلاحظ أن انفعالات الطفل طوال الفترة التالية من المرحلة الأولى للنمو تتشكل بهذه الغاية التي ينزع الطفل نحوها وهي إثبات وجوده المستقل نسبيا عن أمه. فانفعال الغضب، مثلا ، الذي نلاحظه لدى طفل الثانية، والذي يصل إلى قمته بمنتهى السهولة، يمكننا أن نفسره على أنه إثبات لوجوده، وارضاء لذاته، فهو يعاكس أوامر الكبار ويستمر في مقاومته لهم كما لو أنه " قد اكتشف لأول مرة أنه شخص مستقل عن بيئته الخارجية "

ويستمر الطفل حتى الثالثة في قابليته الشديدة للتهيج الانفعالي وسرعة انطفاء هذه الانفعالات، بل والانتقال السريع إلى انفعال آخر قد يكون مضادا لما سبقه : فمن البكاء إلى الضحك ، ومن الغضب إلى السرور ، ومن الخوف إلى الطمأنينة ... إلا أن هذه الحدة في الانفعال تتناقص شيئا فشيئا مع نهاية هذه المرحلة حيث يستطيع تعميق خبراته الانفعالية باتساع مجال خبراته المعرفية والاجتماعية ... فهو يستخدم الآن التعبيرات اللفظية بدلا من الصراخ والاضطراب الجسمي، كما أنه بدأ يتعرف إلى كثير من الأشياء الموجودة حوله في منزله. بالإضافة إلى أنه أخذ يوجه اهتماما إلى الكبار المحيطين به، خاصة والديه واخوته وبعض الأطفال الذين يترددون على منزله.

محبة الآخرين: أن اتجاه الطفل نحو ذاته، وتأكيده لها لا يجعله يضحي بمحبة الآخرين. بل انه كلما زاد تعلقه بنفسه، زادت حاجته إلى تعلق الآخرين به. فهو يريد أن يشعر أنه مرغوب فيه دائماً وأنه يتمتع بالحماية والرعاية المستمرة من طرف الكبار. والواقع أن انفعالات الطفل الحادة والمتغيرة والمتنوعة تبدأ في الاستقرار والتركيز النسبيين، وتأخذ في الاتجاه نحو الأشخاص والأشياء، ويتكون لدى الطفل ما يمكن أن نسميه "بالعواطف" ، فهو يشعر بعاطفة نحو والديه نتيجة لما يحيطانه به من عناية مستمرة كما تتكون لديه عواطف نحو لعبه الخاصة، ونحو بعض الأشياء أو الأدوات المنزلية التي يجد في نفسه شغفا خاصا بها.

أن شعور الطفل بمحبة الكبار له – وخاصة الوالدين – من أهم الأمور التي تعين على نموه نمواً سوياً فهذه المحبة لا تولّد في نفس الطفل الرضا والأمن فحسب، وإنما تصبح هذه المحبة هي الإطار أو الخلفية التي ستتشكل من خلالها شخصيته. وفي ضوء جو المودة والمحبة المحيط بالطفل يقوم بتقليد سلوك الكبار،ويلتمس القدوة من بينهم.

وتظهر محبة الوالدين للطفل في أشكال متعددة منها رقة المعاملة، وعدم التبرم بكثرة ما يبديه الطفل من مطالب ورغبات متنوعة ، ومتضاربة في أغلب الأحيان، بل قد تتعارض في أحيان أخرى مع رغبات الوالدين في أداء بعض واجباتهم الخاصة ، أو تحقيق رغباتهم الشخصية، من نوم وراحة أو ممارسة هواية ... الخ ، كما تبدو هذه المحبة في رغبة الطفل بالمشاركة في بعض ما يقوم به من ألعاب، أو قص حكاية له، أو الاستماع معه إلى حكاية تقصها عليه جدته أو أحد الكبار المألوفين لديه والمقربين عنده.

أن أهمية الجو العاطفي السليم من حول الطفل لا جدال فيها لدى جميع المربين والمشتغلين بدراسات الطفولة، بل أن من بين هؤلاء من يربط بين حاجة الطفل إلى المحبة وحاجة الأسرة نفسها إلى الحب بحيث لو انفرطت رابطة المحبة بين أفراد الأسرة - وخاصة بين الأم والأب - فأنه يصبح من العسير تهيئة جو السلام والطمأنينة والرضا للطفل نفسه. وليس من شك في أن الأطفال الذين يعيشون في جو من التفكك العائلي، والانفصال الأسري، أو فقدان الأسرة تماما، يحرمون من زاد حقيقي وأساسي، لا يلتمس إلا من نبع المحبة الصافي ودفئها الصادق الذي لا يتوفر إلا بين أحضان الأسرة المتماسكة والمتكاملة. أن هذا الجو العاطفي السليم هو الذي يصون الطفل من التعرض لشتى أنواع الإحباط والحرمان واتعاسة، وهو الذي يحول دون أن يكون لدينا، في الأخير، نفوس ممزقة ومشوهة بكثير من العقد أو الكدمات النفسية.

النمو الاجتماعي:

يقصد بالنمو الاجتماعي ما يطرأ على سلوك الطفل من تغير وارتقاء في اتجاه ظهور القابلية أو القدرة على الانتماء أو الاندراج ضمن الهيئة الاجتماعية، وهو أمر " يتحدد بدرجة التشابه في بعض الخصائص النفسية بين الفرد وبين سائر أعضاء الجماعة " .

والحق أنه من العسير علينا تحديد مسار خاص للنمو الاجتماعي يكون بمعزل عن غيره من جوانب النمو الأخرى بصفة عامة ، النمو الانفعالي بصفة خاصة. ويبقى علينا دائما أن نتذكر حقيقة وحدة النمو من ناحية، وتعقد الظاهرة النفسية من ناحية أخرى. فمثلا، هل نفسر بعض مظاهر السلوك كالغيرة أو الحياء أو الخوف أو المحبة أو التعاطف على أنها مظاهر لتطوير أشكال السلوك الاجتماعي ؟ أو أنها تعبر عن جوانب انفعالية خاصة إن إسناد أي صفة من هذه الصفات لجانب معين من جوانب النمو لن يكون إلا بوجه عام بطبيعة الحال.

وتعتبر اللغة، كنشاط نفسي، من أدق الأمثلة على تعقد الظاهرة النفسية: فاللغة وثيقة الصلة بالتفكير والنمو العقلي، وهي في الوقت نفسه، أداة الاتصال بين أعضاء الجماعة، كما أنها ، مهما التزمنا حدود الدقة والموضوعية في التعبير بها، لا تخلو من شحنات انفعالية . واللغة، من زاوية أخرى، سواء كانت منطوقة أو مكتوبة تحتاج إلى نضج عضوي خاص، وتآزر حركي معين.

الأم وعلاقات الاتصال الأولى: تتفق أكثر المؤلفات التربوية والنفسية، على أن " الابتسامة " التي يتعلمها الطفل وهو في سن تتراوح بين شهرين وستة شهور هي أول محاولة إيجابية من جانب الطفل للقيام بأول (اتصال بالغير) ولا شك إن للكبار الفضل الأول في تعليم الطفل هذا السلوك الاجتماعي، فالوالدان يستقبلانه دائما بالبشر والبشاشة ، وهو يرى كل الكبار الذين يقبلون عليه يبتسمون له ويهشون لرؤيته، ومن ثم فهو يستجيب لهؤلاء جميعاً بالابتسام محاكاة، أو جذبا لمزيد من الاهتمام به والانتباه إليه.

ولا شك أن أول " علاقة اجتماعية " يقيمها الطفل مع الآخرين تكون مع الأم. وتعتمد هذه العلاقة على لغة خاصة يتم التفاهم بها بين الأم ووليدها وهي لغة تختلف بطبيعة الحال عن لغة التفاهم العادية بين الراشدين.

فلقد اعتاد الطفل على أن تستجيب أمه إلى رغباته بمجرد صدور أصوات معينة منه..أو إشارات خاصة به ، وربما صياح في بعض الأحوال. وهو " يفهم " عنها ما تقوم به من أعمال وما يصدر عنها من أقوال أو أصوات بقصد طمأنته وإدخال السرور عليه فيكف عن البكاء وتظهر عليه إمارات الرضا والسرور تعبيرا عن حدوث الاستجابة لما تقوم به أمه بما اعتاد أن يجده منها في مثل هذه المواقف... وهكذا تنشأ بين الطفل وأمه لغة خاصة بهما إلى حد ما. هذه العلاقة الاجتماعية الأولى بين الطفل وأمه، في نظر بعض علماء النفس، تسهم إلى حد كبير في تشكيل دوافع الطفل واتجاهات سلوكه الاجتماعي، ومن ثم في تحديد سمات شخصيته في المستقبل.

أن مكانة الأم بالنسبة إلى الطفل في هذه المرحلة المبكرة من النمو تفوق مكانة أي فرد آخر من أفراد الأسرة، بما فيهم الأب، فالأم هي التي تعنى بالطفل أكثر من غيرها وهي التي " تثبت أمامه " وتتصل به زمنا أطول مما يتاح لغيرها " ومن هنا كان" لحضورها المستمر أهمية كبرى في حياة الطفل وفي ارتقائه الاجتماعي".

التركز حول الذات: أن السمة الغالبة على هذه المرحلة من النمو هي أن الطفل يتجه نحو " التركز حول ذاته " بغية الوصول إلى درجة من التماسك الداخلي كشرط ضروري لبروز " نواة الأنا " التي سيعتمد عليها نمو الشخصية المستقلة . على أننا لا نستطيع أن نتبين بوضوح

شعور الطفل بذاته متميزا عن شعوره بوجود الآخرين إلاّ بعد نهاية السنة الأولى ، أما قبل ذلك فإنه يبدو كما لو كان وجوده مختلطا بوجود الآخرين، ويبدو ذلك في علاقته بأمه فنراه يظهر كثيراً من الضيق والانزعاج إذا تركته أمه بمفرده لتتفرغ لبعض شؤونها ، بل هو، في أيامه الأولى ، ينزعج مضطربا إذا ابتعد عنه صدر الأم أو ثديها كما لو كان هذا الصدر ، مصدر الغذاء والدفء والحنان، جزءا لا يتجزأ منه.

أن ظاهرة المشي وظاهرة الكلام المصاحبة لها، هما أول الدلائل على بداية " الشعور بالذات" فالمشي يؤكد للطفل شيئاً فشيئا حقيقة " انفصال " وجوده عن وجود الآخرين، وبصفة خاصة وجود الأم، كما أنه خلال المشي واصطدامه بالأشياء وتعرفه عليها يبدأ بالإحساس بالتمايز بينه وبين هذه الأشياء. وأما ظاهرة اللغة، واستعمال بعض الألفاظ وخاصة " الضمائر " كضمير المتكلم المتصل (مثل لعبتي) وضمير المخاطب المتصل (مثل لعبتك) يقر به كثيرا من إدراك الفرق بينه وبين الآخرين إلا أن الطفل في الوقت الذي يستطيع أن يفرق بين ضميري المتكلم والمخاطب لا يكون لديه في ذهنه تحديد تام لمعنى الملكية الإجتماعية فهو مازال يعتبر والديه جزءا من ملكيته الخاصة لا يشاركه فيهما أحد. ولعل هذا يفسر شعور " الغيرة " الذي يعاني منه الطفل إذا ما حل وليد جديد وهو مازال في عامه الثاني وربما يصل هذا الشعور إلى درجة التأزم حينما تحاول الأم أن تدفع طفلها إلى تدبير بعض شؤونه بنفسه لتتفرغ للعناية بهذا الوليد الجديد.

ويسلك الطفل خلال عامه الثاني سلوكا يتسم بالأنانية والانعزالية وحب التملك فإذا أخذنا سلوك اللعب مثلا، فإننا نلاحظ الطفل يؤثر اللعب بمفرده، فإذا جاء بعض الأطفال إليه يشاركونه ألعابه، فإنه يفضل أن يراقبهم من بعيد أو أن يمارس نشاطه في شبه عزلة عنهم. فإذا ما اقترب من إقرانه ليشترك معهم فإنه لا يستطيع أن يندمج معهم في ألعاب تعاونية تعتمد على النشاط المشترك، ولكننا نلاحظ ما يمكن أن نطلق عليه اسم " الألعاب المتوازية " طفلان أو أكثر يلعبان كل لنفسه ولكن بالصورة نفسها وقد تظهر للحظات بعض صور التعاون، ولكن سرعان ما ينقلب إلى ضربات وبكاء ، وذلك لحرصه الشديد على لعبه الخاصة، وغيرته عليها من أن يستعملها أحد غيره . وشعور الغيرة – كما تقدم – هو رد فعل طبيعي لدى طفل الثانية الذي تحتاج شخصيته الناشئة إلى ممتلكات شخصية لتأكيد وجودها. وهنا

ينبغي على الكبار أن يساعدوا الطفل على تنمية محاولاته للعب مع غيره مثنى مثنى. وعلى القيام بنشاطات أو فعاليات جمعية .

ويولع الأطفال قرب نهاية هذه المرحلة باللعب بالعرائس، وتمثيل دور الكبار في " ألعابهم الإيهامية " الأمر الذي يساعدهم على تنمية مدركاتهم الاجتماعية من ناحية وتقوية شعورهم بذواتهم من ناحية أخرى.

علاقة الطفل بأفراد أسرته: أن من أهم الوظائف النفسية للأسرة في هذه المرحلة من نمو الطفل أنها مصدر" الطمأنينة " بالنسبة إليه، وذلك لسببين :

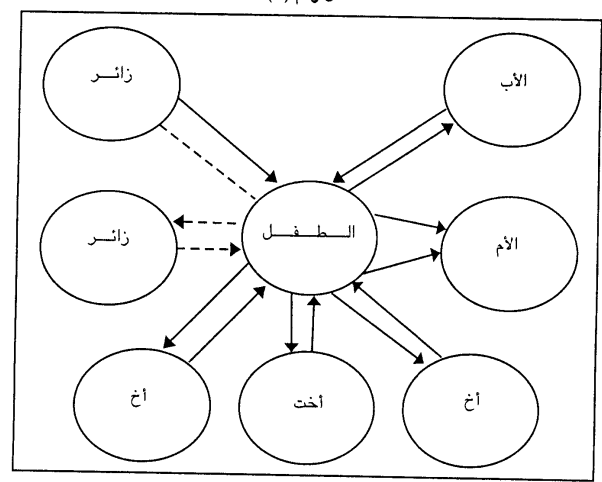
الأول : أنهما مصدر خبرات الرضا، إذ يصل الطفل إلى إشباع معظم حاجاته من خلالها.

والثاني : أنها المظهر الأول لاستقرار واستمرارية الحياة. بل أن دور الأسرة لا يقتصر على توفير الطمأنينة لطفلها داخل حدودها فحسب، بل أن الطفل يستمد منها هذا الشعور حينما يجد نفسه وجها لوجه مع الغرباء فيستعين به على تقبل هؤلاء الغرباء والدخول معهم في شبه علاقات اجتماعية جديدة. ولقد لوحظ على طفل هذه المرحلة - مادون الثالثة - أن ما يبديه من انزعاج - حينما يتقدم إليه أحد الغرباء بالحديث أو المداعبة وهو مع أبويه - أقل بكثير مما ينتابه منه إذا ما لقي هذا الغريب منفردا. فالحديث الودي بين الوالدين وبين هذا الغريب، ومحاولتهما تقديمه إلى الطفل، يقلل كثيرا من حدة توترات الطفل نحوه.

وتعتبر الأسرة، من الناحية الاجتماعية، أول مؤسسة تقوم بعملية التنشئة فبواسطة الأسرة يكتسب الطفل لغة الجماعة، وعاداتها وتقاليدها وقيمها العليا، ومن خلال الأسرة ينشأ أول شكل للعلاقات الاجتماعية بين الطفل وأفراد أسرته (الأم والأب والأخوة) كما يتم تكوين علاقات جديدة بين الطفل وأفراد آخرين لا ينتمون إلى الأسرة وإنما يرتبطون بها أو يترددون عليها لسبب أو لآخر.

والشكل التالي يوضح شبكة العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة :

شكل رقم (9)



شبكة العلاقات الإجتماعية للطفل حتى عامين

ويأتي الأب، في مقدمة منظومة العلاقات الاجتماعية للطفل حيث يتمتع الأب بمكانة عظيمة نظرا للمهام المتنوعة التي يؤديها لأسرته . إلاّ أن الطفل لا يبدأ بنفسه في التعرف إلى الأب أو الارتباط به إلاّ على أساس ما يبادر به الأب أولاً بقصد إقامة هذه الرابطة أو هذه العلاقة، كما تختلف علاقات الآباء بأبنائهم من أسرة إلى أخرى.

أما علاقات الطفل بأخواته فإن خبرة اللعب التي تجمع بينه وبينهم وما يحققه خلالها من لذة ومتعة هي أساس ما سينشأ بينه وبينهم من علاقات تتراوح بين المحبة والغيرة والعدوان، فكثيرا ما يتحول مكان لعب الأطفال إلى ميدان للصراع.

وتعتمد علاقات الطفل بغير أفراد الأسرة – كالجد أو الجدة والعم أو العمة ومن إليهم –

ممن يترددون على الأسرة أو يرتبطون بها بشكل من أشكال القرابة أو الجيرة أو الصداقة، على اتجاه الأم نحو هؤلاء جميعا فتستطيع الأم أكثر من غيرها مساعدة طفلها على تقبل هؤلاء الآخرين وتكوين مشاعر المحبة والألفة بينه وبينهم.

ويعبر الطفل عن شعوره نحو أسرته بمختلف الأساليب فهو يطيع بعض الأوامر . ويعرض عن البعض الآخر، ويتألم من الإهانة ، ويستطيب المديح، ويضحك مع أصحابه أو مع الكبار. كما أنه يشعر" بالسلم العائلي " فيظهر ميلا واضحا نحو الإشراف على من هم أصغر منه. ويعتبر نفسه أكبر منهم، وكثيرا ما يحاول مساعدتهم على الخروج من مأزق أو يقدم لهم لعبته.

وحينما يقترب الطفل من نهاية هذه المرحلة يكون قد حقق نوعا من " بروز الشخصية المستقلة " وان كان مازال في سلوكه يتأرجح بين الاستقلال وعدم الاستقلال في السلوك الشخصي والاجتماعي، إلا أنه ، مع ذلك أصبح يشعر أنه لم يعد ذلك الصغير الذي يحتاج إلى أمه في كل شيء. فهو شغوف دائما بأن يقوم بكل أعماله بنفسه حتى وإن لم يصل في النهاية إلى التوفيق المنشود، فنجده يصر على ارتداء ملابسه بنفسه أو خلعها بل هو يطرب كثيرا حينما يوفق في القيام بعمل يأتيه الكبار عادة، كإشغال المصباح الكهربائي أو غسل يديه ووجهه وحده ، أو أول مشاركة في عملية شراء، ثم هو يتدخل في أعمال المنزل. ويساعد في تنظيم المائدة... إلى غير ذلك مما يدور حوله من نشاط عائلي.

أن دور الكبار، في هذه المرحلة، على جانب كبير من الأهمية، وهو يتمثل هنا في الأخذ بيد الطفل لمساعدته على تحقيق تفتح شخصيته من ناحية. وتنمية أساليب المشاركة الاجتماعية من ناحية أخرى، وذلك بتوفير فرص التعاون المثمر بينه وبين أفراد الأسرة أو بينه وبين الأطفال الآخرين.

النمو العقلي:

لا نستطيع أن نميز النمو العقلي ، في هذه المرحلة المبكرة من العمر، إلاّ من خلال جوانب النمو الأخرى، وبصفة خاصة ما يتعلق منها بالنواحي الجسمية والحسية والحركية. وما أن تظهر وظيفة الكلام، خلال السنة الثانية، حتى تصبح هذه الظاهرة مظهرا هاما يكشف عن تطور النمو العقلي للطفل، وذلك لما بين وظيفة اللغة ووظيفة التفكير من رابطة وثيقة كما سنلاحظ فيما بعد.

أن الذكاء، هو أساس الفاعلية العقلية، وهو يبدو في القدرة على فهم المواقف الجديدة والتصرف الملائم حيالها، من خلال إدراك ما تتضمنه هذه المواقف من عناصر مختلفة تربطها مجموعة من العلاقات المتنوعة. فإذا كان الذكاء بهذه الكيفية المعقدة فإننا لا نتوقع ظهوره في هذه المرحلة المبكرة على هذه الصورة، ومن ثم لا نستطيع أن نحدد آثاره أو نقيس فاعليته كما نفعل مع أطفال العمر المدرسي أو ما دون ذلك بقليل. ومن هنا فقد وضع بعض علماء النفس مجموعة من المعايير - كتلك التي وضعها جيزل - يمكن بواسطتها التعرف على مستوى النمو العقلي بالقياس إلى مستويات النمو في المجالات الأخرى.

وليس من شك أن نمو الحواس، وقدرتها على نقل الاحساسات أو الخبرات الحسية إلى الطفل، ثم تكوين بعض المدركات الحسية، وظهور وظيفة الكلام، من أهم المظاهر التي تكشف عن النمو العقلي في هذه الفترة وهذا هو ما سنتعرض له في الفقرات التالية.

الحواس والإدراك الحسي: يتعرف الطفل إلى العالم المحيط به عن طريق حواسه المختلفة فهو لا " يدرك " إلاّ الموضوعات التي يراها بعينيه، ويشمها بأنفه ويلمسها بيده.. الخ.

ولقد سبق أن بيّنا عند الحديث عن النمو الحسي الحركي أن نمو الحواس يسير في خط متوازٍ مع النمو الحركي للطفل، فكلما ازدادت قدرة اليدين على القبض وتحريك الأشياء كلما زادت القدرة على " إدراكها " بصريا كما أن سيطرة الطفل على المشي تؤدي كذلك إلى اتساع مجاله الإدراكي فيزداد إدراكه لما يقع عليه بصره من أشياء أو ما يصل إلى سمعه من أصوات ، وتزداد بذلك دلالة هذه الأشياء في ذهنه فتتضح وتتميز بعد أن كانت غامضة الدلالة ومبهمة بالنسبة إليه وحينما تأخذ الاحساسات الواردة إلى الذهن دلالة ومعنى ، يصبح الإحساس إدراكا حسيا.

معنى الإدراك الحسي: الإدراك الحسي إذن ، عبارة عن إحساس له دلالة . فكيف يحدث الإحساس أولا ؟ ثم كيف يخلع عليه الذهن دلالة معينة فيصبح إدراكاً معينا ؟

مثال : كيف يتكون لدينا ، مثلا ، مدرك حسي خاص بصوت معين ؟ كيف يسمع التلميذ صوت صفارة المنشط الرياضي أثناء المباراة؟

مراحل العملية الحسية الصوتية:

تمر هذه العملية الحسية الصوتية بالمراحل التالية:

1- يتحول المؤثر المادي (الناتج من عملية النفخ في الصفارة) إلى موجات صوتية تنتقل عبر الهواء إلى أن ترتطم بطبلة الأذن (انظر الشكل المبين).

شكل رقم (10)



كيف يتم الاحساس السمعي

2- تتأثر طبلة الأذن بالموجات الصوتية وينتقل الأثر خلال أعصاب الحس إلى مراكز السمع في المخ.

3- تتأثر مراكز السمع في المخ بالآثار الحسية الواردة وتترجمها إلى صوت متميز (صوت الصفارة أو الصفير) وبذلك تتم دورة الإدراك الحسي.

وعلى ذلك فإن الإدراك الحسي هو الفاعلية العقلية التي يتم خلالها "تفسير" الآثار الواردة إلى المخ في ضوء الخبرات الحسية السابقة وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمهما مدركات حسية.

الإدراك الحسي لدى طفل المهد: على أن الطفل لا يستطيع أن يميز بين الاحساسات وبين مدركاته الحسية إلا خلال عامه الثاني ، ويساعده في ذلك ظهور القدرة على الكلام الذي يمكنه

من أن يعطي اسما لكل موضوع من موضوعات إدراكه سواء كان هذا الموضوع شيئا ماديا أو كائنا حيا أو سلوكا معينا .

ويأخذ الطفل تدرجياً في تكوين مدركاته الحسية فيميز بين الأصوات والألوان ،ثم ينتقل إلى إدراك الأشكال والأبعاد.

إدراك الأصوات: يستطيع الطفل في الأسابيع الأولى أن ينتبه ويستجيب للأصوات الحادة القوية والفجائية إلا أننا لا نستطيع أن نستدل من ذلك أنه فهم هذه الأصوات . وكل ما هنالك أننا نلاحظ انه يستطيع أن يميز تدريجياً بين الأصوات الحادة العالية ، والأصوات الهادئة الناعمة ، ويبدو ذلك في اختلاف الاستجابات لكلا النوعين من الأصوات ، فإذا كانت استجابته في الحالة الأولى عبارة عن حركة انتفاضية شاملة يقوم بها الجسم بكامله ، فهو في الحالة الثانية يستجيب بغلق جفنيه ، ولعل ذلك هو الذي يوحي إلى أغلب الأمهات بالغناء لأطفالهن بغية تنويمهم .

ويستطيع الطفل بعد ذلك أن يميز صوت أمه وبقية أصوات الكبار المحيطين به، وبين أصوات هؤلاء وتلك التي تصدر من أجهزة الإذاعة والتلفزة مثلا. إلا أن القدرة على التمييز بين درجات الصوت ومقاماته المختلفة لا تتأتى إلا في المرحلة التالية من النمو (3-6) حيث تتعود أذن الطفل على سماع الأصوات الصادرة عن الطبيعة، وسماع الموسيقا أو الأناشيد والأغاني ذات النغم الملائم والإلقاء الجميل.

إدراك الأشكال: إن إدراك الأشكال والقدرة على التمييز بينها يتأخر لدى الطفل إلى بداية المرحلة التالية – مرحلة سن رياض الأطفال (3-6) إذ تتعذر عليه في هذه الفترة المبكرة التفرقة بين المثلث، والمربع والمستطيل. وتكاد تكون قدرته معدومة على رسم الأشكال وتقليد النماذج التي توضع أمامه قبل سن الرابعة.

إدراك الألوان: لا يستطيع الطفل أن يميز بين الألوان العادية إلاّ بعد عمر الثانية، فقبل ذلك لا يستجيب إلا للأضواء البراقة والأشياء اللامعة. ثم يبدأ تدريجياً في الاستجابة للون معين من الألوان كما يتمكن من التفرقة بينها وربطها بأسمائها. وأكثر الألوان إثارة للأطفال اللون الأحمر ثم اللون الأزرق ما لم يكونوا مصابين بالعمى اللوني.

إدراك الأبعاد والمسافات: أما القدرة على إدراك الأبعاد والمسافات فهي أكثر تعقيداً ولا تحدث عند الطفل إلاّ في مرحلة تالية، ومن هنا فإننا نوجه نظر الوالدين إلى أن الطفل في هذه السن لا يحسن تقدير الأبعاد، ولذلك ينبغي أن ينتبهوا إلى عدم تركه يسير بمفرده دون مساعدة من أحد، فقد يقفز من ارتفاع يعجز عن تقدير بعده أو عمقه أولا قبل أن يكون قادراً جسمياً وحركياً على أداء عملية القفز المناسب. كما ينبغي ألاّ نترك الأطفال وحدهم يطلون من شرفات المنازل ونوافذها، أو أي مكان مرتفع أو مشرف على هوة (حفرة) في هذه المرحلة المبكرة من النمو.

الإدراك الحسي وسيكلوجية الانتباه: يتضح لنا مما سبق، أن الطفل لا يمكن له أن يدرك إلاّ ما تقدمه له حواسه المختلفة من لمس وسمع وبصر وذوق وشم. إلاّ أن الطفل لا يتم له إدراك أي شيء إلاّ إذا صوّب "بؤرة الشعور" نحوه. فنحن عادة لا ننتبه إلى كل شيء يقع في مجال شعورنا، وإنما نختار ما ننتبه إليه دون غيره من الأشياء، وعلى ذلك فالانتباه "نشاط اصطفائي".

ومن هنا لا يكون " الانتباه" إلاّ إلى ما يستهوي ميولنا واهتمامنا، ويشبع دوافعنا – فطرية ومكتسبة – بل أن حالتنا النفسية العامة تؤثر فيما نلتفت إليه من أشياء، إذ كثيرا ما نغفل عن أشد الأشياء وضوحا ما لم تلق من اهتمامنا ميلا وهوى.

العوامل التي تساعد على تحقيق الانتباه:

هناك بعض العوامل الموضوعية التي تساعد على تحقيق الانتباه والتي تتعلق بطبيعة الشيء الذي يستثير الانتباه، ويمكن أن نوجز هذه العوامل الموضوعية فيما يلي:

1– **الشدة**: فالمنبه الشديد، كالصوت المرتفع، أو اللون الناصع، يستأثر بانتباه أكثر مما يستأثر به منبه أقل شدة.

2 – **الحجم**: فالوسيلة التعليمية ذات الحجم الكبير تلفت الانتباه أكثر من الوسيلة ذات الحجم الصغير وهذا يصدق أيضا على الملصقات الإعلانية، فالإعلان الضخم يجذب الانتباه، والإعلان الصغير لا يلفت الانتباه.

3- **التغير أو الحركة**: أن كل شيء يتحرك أو يتغير تكون له قيمة انتباهية أكثر من الشيء

الساكن الذي لا يتغير. فالعلامات الكهربائية التي تتحرك أو تتغير في اللون تلفت انتباهنا إلى ما تعلن عنه. وتغير أضواء المرور يلفت انتباه السائقين إلى السير أو التوقف. ونحن نكف عن الانتباه إلى صوت رتيب متواصل، ولكن إذا توقف الصوت أو أصبح أعلى أو أخفض مما كان عليه أو إذا تغير في مقامه فإن الانتباه ينشط في الحال، وهذه الحقيقة مهمة بالنسبة لمن يتحدث إلى جمع حاشد، فالصوت المتغاير في مقامه وفي شدته وفي نغمته يستأثر بالانتباه بسهولة أكثر من الصوت الذي يجري على وتيرة واحدة.

4- **التكرار**: أن أي منبه من المنبهات يكتسب قيمة انتباهية عن طريق تكراره، فالطرق المستمر قد يثير انتباهاً لا تثيره طرقة واحدة ، والطلقة الواحدة من البندقية قد لا تجذب الانتباه بقدر ما تجذبه مجموعة متوالية من الطلقات.
5- **الشكل المتناسق**: فالشكل المتناسق والواضح يتميز على الشكل الذي لا نسق له ولانظام.
6- **الجدة**: فالانتباه يستثار دائما بشيء غير مألوف، كما يستثيره الشيء المألوف إذا حدث على نحو غير عادي.

ومن هنا يتبين لنا مدى أهمية استغلال سيكولوجية الانتباه في جميع مجالات التعليم والتربية، وعلى المربين إذن أن يعمدوا في جميع نشاطاتهم إلى التنويع والتجديد والى عدم الاستمرار في الكلام على وتيرة واحدة.

النمو اللغوي:

لا شك أن اللغة التي يعبر بها الإنسان – وبصفة خاصة لغة الكلام – هي مظهر من مظاهر تكوينه العقلي. فلا كلام من غير عقل يفكر ويعطي للكلمات مدلولها ومعناها والحق أن هناك علاقة جدلية بين الفكر واللغة. فالكلام ينشأ حين نريد التعبير عن أفكارنا، كما أننا لا نستطيع أن نقوم بعملية التفكير ذاتها إلاّ من خلال الكلمات التي اكتسبناها وأصبحت جزءا من قاموسنا الخاص. ولقد ذكرنا في موضع سابق أن اللغة من أهم الأمثلة دلالة على تعقد الظاهرة النفسية، فإلى جانب مظهرها العقلي، تقوم بوظيفة "الاتصال" بين الفرد وبين بني جنسه، هذا بالإضافة إلى مظهرها العضوي المتمثل في أجهزة النطق المختلفة.

والذي نريد أن نؤكده هنا، ونحن بصدد الحديث عن النمو اللغوي عند الطفل في عمره الأول. هو أن اللغة، التي هي وثيقة الاتصال بالتفكير، وبالنمو العقلي، هي كذلك من أهم

مظاهر هذا النمو العقلي. وهذا ما سيتضح من خلال الفقرات التالية.

لغة الطفل الأولى: يفرق أحد الباحثين بين مظهرين من مظاهر التعبير اللغوي:

المظهر الأول: هو ما يمكن أن يطلق عليه أسم "اللغة المقطعية" وهي لغة الكلام العادي التي تتكون من مقاطع مختلفة تتألف منها الكلمات.

والمظهر الثاني: هو تلك " اللغة غير المقطعية" وهي تشمل الصراخ والبكاء والدموع، والتنغيمات والتكشيرات والإيماءات، والمناغاة والضحك والابتسامات ..الخ.

واللغة "غير المقطعية" هي أول ما يظهر لدى الطفل الصغير، لكنها لا تختفي بمجرد ظهور اللغة " المقطعية" وإنما تتناقص تدريجياً بتقدم الطفل في تعلم لغة الكلام، وتكتسب هذه "اللغة" صفة الكلام عند الراشدين عندما تثير لدى الأفراد المعاناة نفسها.

والواقع أن ظهور اللغة غير المقطعية في البداية إنما يؤكد لنا من جديد المبدأ العام للنمو (الاتجاه من العام إلى الخاص) أي الاتجاه من الكل غير المميز إلى الوحدات المتميزة، فقد لاحظ ،جيزل، أن الطفل ينتبه في شهره الأول إلى الأصوات، وتصدر عنه صياحات متميزة عند شعوره بالجوع أو الألم وعدم الراحة. وفي الشهر الثاني يشعر الطفل بصوت المتكلم كما يعبر بوجهه عن مواقف اجتماعية كأن يبكي لاقتراب وجه غريب عنه، كما أنه يبتسم في مواقف أخرى في شهره الثالث تقريباً عندما تقبل عليه أمه أو يداعبه أبوه، وتصدر منه بعض الأصوات التي تدل على سروره وابتهاجه... ويضحك الطفل بصوت مسموع في شهره الرابع.

والمناغاة التي يقوم بها الطفل في حوالي الشهر الرابع، والتي تستمر حتى نهاية العام الأول، أو إلى أن تظهر لديه بدايات "اللغة المقطعية" هي أهم مظهر من مظاهر لغة الطفل الأولى في عامه الأول. والمناغاة مظهر يخلف الصراخ، وهي مجرد لعب صوتي عشوائي يقوم به الطفل في حركاته التلقائية، ولا يهدف الطفل من وراء هذا السلوك التلقائي إلى الاتصال بالغير أو التعبير لهم وإنما غرضه من هذه الصورة الخاصة من النطق ممارسة الأصوات وإتقانها تدريجياً. وترتقي مناغاة الطفل لا لمجرد سماعه لها، بل لما يلقاه من استحسان الكبار وتشجيعه لهم، فيسعى الطفل إلى مزيد من المواءمة (الموسيقية) بين أصواته، ويؤلف فيما بينها حتى تكون قريبة مما يدور حوله من كلام الراشدين.

ويستطيع الطفل – في آخر عامه الأول – أن يفهم الكلام قبل أن ينطق به، وأن يجيب على

كلمات الآخرين وأوامرهم وأسئلتهم ،لا بألفاظ وعبارات مثلها، وإنما من خلال تعبيرات وجهه وحركات جسمه ويديه ونظرات عينيه ... أو تنفيذ هذه الأوامر بالفعل.

وقد رصد جيزل في دراساته التتبعية لنمو الأطفال البدايات الأولى لبزوغ اللغة عند الطفل كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (7)

العمر بالاسبوع	النمو اللغوي
5	لا يوجد تلفظ أو اصوات محددة
6	يتلفظ بالأصوات أو الحركات الثلاث.
12	يقرقر أو يحدث صوت القرقرة
12	يعرف الأم أو يميز صوتها.
12	يغرغر (يبقبق)
16	يضحك بصوت
16	يشخص ببصره استجابة الى صوت الغرباء
28	يتلفظ بالصوت (ما)
29	يقل تقبله للغرباء بعد أن يميز أصوات الأسرة
32	يتلفظ بمقطعين صوتيين مثل (ما- ما، با - با).
32	يتلفظ بالصوت (دا)
36	يتكيف للكلمات
40	يستعمل كلمة (لا)
40	تقل استجابته الصوتية
44	يتلفظ بكلمة واحدة أو أكثر
44	يتكيف للأوامر
44	يستجيب.
48	يفهم معنى إرم أو دحرج الكرة.
48	يتلفظ بالصوت -أ- في نهاية الكلمة.
50	ينطق بابا وماما بالإضافة الى كلمتين أو أكثر.
52	ينطق كلمتين أو أكثر.
52	يحدث الصوت -ب-.
52	يوجه حديثه الى اللعبة ويوجه اليها طلباته وأوامره.
56	ينطق ثلاث كلمات أو أكثر (من3 الى 4 كلمات).
56	يطلق أسما واحدا على بعض الأشياء.

النمو اللغوي عند جيزل من شهر الى 14 شهرا

الكلمة الأولى: يختلف الآباء عن المختصين في تقدير الكلمة الأولى، فالآباء عادة يتلهفون لسماع طفلهم بتكلم ويعبر عن إدراكه ورغباته، ويودون التأكد من أنه غير أصم أو أبكم أو بليد. ولذلك فهم يخلطون بين الكلام بمعناه الحقيقي، وبين ما يصدر عن الطفل من تشكيلات صوتية ساذجة. وقد تكون هذه اللغة سببا في تأخير ظهور الكلام الحقيقي عند الطفل، حينما يأخذون لفترة طويلة يحاكون هذه التفوهات الساذجة عند طفلهم، ويشجعونه على استعمالها فيأخذون بذلك ظهور الكلمة الأولى المعتبرة جزءا من اللغة في عرف المجتمع. وتذكر "اليزابيث هرلوك" أن هناك معيارين يمكن أن نتبين بواسطتهما أن الطفل قد بدأ يتكلم حقيقة:

1- أن يكون كلامه مفهوما للجميع على الإطلاق لا للمقربين إليه فحسب، لأن هؤلاء يمكنهم أن يفسروا بسرعة أي انفعال أو إيماءة.

2- وأن يفهم الطفل نفسه معنى ما يقول، ويعرف الموضوعات التي تشير إليها ألفاظه.

وقد لوحظ أن كلمات الطفل الأولى مكونة من مقاطع مفردة أو مزدوجة، وغالبية حروفها من النوع الأمامي، أي التي تخرج من مقدمة الفم وهي كالآتي:

1- شفوية مثل: ب ، م ، و ،.

2- شفوية سنية مثل: ف ، .

3- لهاتية سنية مثل: ت ، د.

وتتألف من هذه المقاطع كلمات مثل: ما – ما ، با – با ، دا – دا ، مما يمكن أن نسمعه من الطفل عند نهاية السنة الأولى تقريباً.

نمو مفردات الطفل: يظن كثير من الآباء أن الكلمة الأولى التي يتفوه بها الطفل هي إشارة إلى بدء تدفق الكلام، لكن الملاحظة تبين لنا غير ذلك، إذ يظل بضعة شهور يبدو فيها عاجزاً عن إخراج الكلمات، وقد تمتد به هذه الفترة إلى منتصف السنة الثانية، ومن العوامل التي تفسر هذه الظاهرة امتياز الطفل في هذه الفترة بسرعة النمو ولاسيما في الجانب الجسمي، الأمر الذي يستنفد منه كثيرا من الجهد والحيوية، كما أن ظهور الأسنان يسبب للطفل كثيرا من الصعوبات في النصف الأول من السنة الثانية. فإذا أضفنا إلى هذا منافسة عامل المشي الذي يشد انتباه الطفل أكثر من غيره (إذ من خلال المشي يتم له اكتشاف عالم المكان وما

يحويه من أشياء وأشخاص) عرفنا لماذا كان محصول الطفل اللغوي في النصف الأول من السنة الثانية ضئيلا جدا إذا قورن بالتقدم السريع الذي سيحدث بعد ذلك في اكتساب الألفاظ واستعمالها، ويتضح ذلك من النظر في الجدول التالي الذي يمثل بعض نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثة الأمريكية "سميث" على مجموعة من الأطفال عددهم 273 في أعمار متفاوتة تبدأ من عمر ثمانية شهور الى ثلاث سنوات.

جدول رقم (8)

الفتـــرة الزمنيـة	متوسط عدد الكلمات
من 6 شهور الى 1 سنة	3
من 1 سنة الى سنة وستة أشهر	19
من سنة وستة أشهر إلى سنتين	250
من سنتين إلى سنتين ونصف	174
من سنتين ونصف إلى 3 سنوات	450

متوسط عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل (يفهمها او ينطق بها) في مرحلة العمر من ثمانية شهور الى ثلاث سنوات

أن نظرة سريعة لهذا الجدول تبين لنا مدى التباطؤ في نمو الكلمات حتى منتصف السنة الثانية. كما أنها تكشف لنا عن القفزة الهائلة التي تحدث خلال النصف الأخير من هذه السنة. وليست مفردات الطفل في هذه الفترة أكثر غنى فحسب، بل أنه يستطيع أن ينشيء من هذه المواد اللغوية جملا من كلمات كثيرة.

انواع مفردات الطفل: إذا حللنا كلام الطفل في هذه المرحلة، نجد في البداية غلبة الأسماء على غيرها من أجزاء الكلام كالأفعال والصفات والضمائر. فالطفل يبدأ بمعرفة أسماء الأشياء التي تحيط به لأنها هي التي تستحوذ على انتباهه. كما يعرف أسماء الكبار الذين يتعاملون معه، ثم يتعلم أسمه، ويستعمله في مواقف محددة كما في الإجابة عن سؤال: ما أسمك؟ ويلاحظ هنا أن الطفل يشير إلى نفسه أول الأمر باستعمال أسمه، تماما كما يفعل مع الأشياء، حيث لا يأتي استعمال الضمائر ألا متأخرا، إذ تظهر الضمائر قرب نهاية السنة الثانية. ويكون ضمير المتكلم أول ما يستعمله منها، كما يسود على غيره في بداية الأمر، ثم يتناقص تدريجياً ليفسح المجال أمام تزايد ضمير المخاطب ثم ضمير الغائب.

ويظل استعمال الطفل للأسماء أكثر من الأفعال حتى سن الثلاثين شهرا (سنتان ونصف) حيث تتناقص سرعة تزايد الأسماء، ويتزايد استعمال الأفعال والضمائر وبعض الظروف، أما أحرف الجر والعطف فلا يتأتي اكتسابها إلاّ بطيئا ومتأخرا. ولقد درست الباحثة الأمريكية "دروثي ماك كارثي" النمو اللغوي عند الأطفال فحصرت عدد الكلمات التي يكتسبها الأطفال في الأعمار المختلفة، والجدول التالي يبين المتوسط المئوي لنسب أجزاء الكلام وفقا لتقدم العمر الزمني، ومنه نلاحظ أن نسبة استعمال الأسماء كانت كبيرة عند الأطفال الصغار، إلاّ أنها بدأت تقل وتفسح مجالا لأجزاء أخرى من اللغة تبعا لتقدم العمر كما تلاحظ تفوق القاموس اللغوي للإناث بالقياس الى الذكور.

جدول رقم (9)

العمر بالشهور	الجنس	الاسماء	الافعال	الصفات	الظروف	الضمائر	حروف العطف	حروف الجر	حروف النداء	اخرى
18	ولد	43.6	6.7	5.1	5.1	12.8	-	-	16.7	-
	بنت	51.5	13.1	10.7	10.7	9.7	0.6	-	5.5	9.3
24	ولد	49.3	15.3	5.8	3.7	15	-	2	3.4	5.4
	بنت	35.5	22.6	11.6	8	14.5	0.7	4.1	2.2	8
30	ولد	25.4	14.4	14.4	6.3	20	0.5	4.3	1.5	1.1
	بنت	26	22.3	14.3	6.9	17.6	2.5	4.9	3.8	1.7
36	ولد	23.6	23.5	15.5	7.8	21.3	1.1	5.4	1.5	8.6
	بنت	23.3	22.5	16.7	6.3	17.3	3.7	8.4	1.5	0.5

حجم القاموس اللغوي للطفل في دراسة ماك كارثي

وحدة الكلام عند الطفل: ما هي وحدة الكلام التي يعبر بها طفل هذه المرحلة عن المعنى الذي يريده؟ هل تكون "الوحدة" هي " الكلمة الواحدة" أم تكون هي الجملة مباشرة؟

أن الطفل لا يستطيع أن يصل، قبل مرور عدة سنوات، دفعة واحدة إلى الكلمة في ذاتها، ومن حيث هي تشير إلى مدرك معين، وإنما هو يشعر على الدوام بحاجات خاصة ويطلب المساعدة والتعاون مع الآخرين بخصوصها، وبالتالي فمهما كانت سذاجة أصواته أو صور نطقه الأولى فهي من الناحية الوظيفية تعبر عن جمل كما يقرر كل من "جيزل" و "كولنز" ويمر تركيب الجملة لدى الطفل في مراحل ثلاث:

1- الجملة – كلمة.

2- الجملة – شبه التامة.

3- الجملة – التامة.

أن مرحلة "الجملة – الكلمة" هي التي تسود منذ أواسط السنة الثانية، وهي الفترة التي يزداد فيها استعمال الأسماء، ثم تظهر بعد ذلك "الجملة شبه التامة" حيث يجمع الطفل بين كلمتين أو أكثر بصورة عشوائية، فيأتي تركيب الجملة ساذجا أول الأمر ثم يزداد بناؤها انتظاما شيئا فشيئا تبعا لما يحدث من زيادة في عدد المفردات، وتستمر مرحلة الجملة شبه التامة إلى نهاية السنة الثالثة. ومنذ أواسط الثالثة وحتى الرابعة تظهر مرحلة "الجملة التامة. وقد أخذت متوسطات عدد المفردات في بناء الجملة في أعمار مختلفة فوجد أن معدل طول الجملة في سن الثانية 1.7 كلمة ويزداد هذا المعدل تدريجيا فيصبح 4.6 في عمر الخامسة.

على أن بعض الباحثين يميز بين مرحلتين في تركيب الجملة: مرحلة الجملة القصيرة التي تظهر عند منتصف السنة الثالثة وتستمر حتى السنة الرابعة، ويتراوح عدد كلماتها بين ثلاث أو خمس كلمات ثم تظهر الجملة التامة بعد الرابعة التي يتراوح طولها بين 8-6 كلمات.

النمو اللغوي بين البنين والبنات: أظهرت نتائج كثيرة من الدراسات أن النمو اللغوي عند البنات أسرع منه عند البنين وذلك فيما يتصل بعدد المفردات وطول الجملة، ومقدار الفهم، وذلك في جميع مستويات العمر في مرحلة الطفولة الأولى، كما يظل هذا الفرق ظاهراً خلال السنوات الخمس الأولى من العمر بل أنه يستمر حتى مرحلة المراهقة.

إلاّ ان احدى الدراسات الحديثة عن القاموس اللغوي للأطفال من الميلاد الى ست سنوات قد أشارت الى إن الفروق بين الذكور والأناث في القاموس اللغوي فروقاً طفيفة (ليلى كرم الدين، 1990).

وأشارت دراسة أخرى عن الخيال القصصي المنطوق لدى عينة من الذكور والإناث سن 4 -8 سنوات في سبع محافظات مصرية الى عدم وجود فروق ذات دلالة بين عدد الجمل التي استخدمها الذكور وعدد الجمل التي استخدمها الإناث في حكاية القصص (عفاف عويس ، 1991).

عوامل النمو اللغوي:

العوامل العضوية: بالرغم من أن الكلام وظيفة عقلية واجتماعية في المقام الأول إلاّ أن له جانبا عضويا، ولابد من أن تصل أعضاء الكلام إلى درجة النضج المطلوبة حتى يمكن أن يقوم الفرد بوظيفة الكلام.

أن الكلام وظيفة جد صعبة ومعقدة ومن هنا يتضافر على القيام بها من الناحية العضوية عدد كبير من الأجهزة والأعضاء الجسمية، فاللسان والحنجرة والرئتان والبلعوم والحبال الصوتية الهوائية والفم وتجاويفه والفك والأنف ... كلها تتعاون على إخراج الكلمات بحيث تصبح سلامة هذه الأعضاء وصحتها عاملا هاما لحسن أداء اللغة. ولعل حالة الأطفال (الصم – الخرس) تكشف لنا عن أهمية العوامل العضوية، فالأطفال الصم الذين ينقصهم أن يسمعوا اللغة السائدة في محيطهم لا يتكلمون تلقائياً، فالمحاكاة من أهم عوامل اكتساب اللغة، ولكي تحدث المحاكاة لابد من حسن التمييز السمعي حتى يستطيع الطفل أن يرد على مختلف الصيحات والأصوات الواردة إليه، ومن ثم يستطيع أن يؤلف من هذه المادة الصوتية اللغة التي سينطق بها فيما بعد.

ونذكر هنا بالعوامل العامة التي تؤثر في مختلف جوانب النمو، ومن بينها عاملا النضج والتدريب، فتدريب الطفل على الكلام قبل أن تصل أعضاؤه إلى درجة نضجها المطلوبة لا يمكن أن يؤدي إلى نتيجة. ولقد قام "ستراير stryer" بتدريب أحد توأمين لمدة ستة أسابيع ابتداء من الشهر السابع بينما ترك الآخر يشب في بيئة خلت من المثيرات اللفظية فوجد في نهاية المدة أن التوأم الثاني استطاع إحراز تقدم سريع نسبياً جعله يتعادل مع شقيقه من حيث المحصول اللغوي بعد فترة وجيزة.

العوامل الذاتية: يتأثر اكتساب اللغة أيضا ببعض العوامل التي تعود إلى الطفل نفسه.

ومن بين هذه العوامل ما يتعلق بمستوى الذكاء، واستقرار الشخصية (من حيث درجة الاتزان الانفعالي) وحظ الطفل من الميل إلى الاستطلاع. فهناك علاقة واضحة بين الذكاء والقدرة اللغوية، فضعاف العقول يبتدؤون الكلام متأخرين عن العاديين، والعاديون يتأخرون في ذلك عن الأذكياء. وليس معنى ذلك أن كل طفل يتأخر في الكلام لابد أن يكون ضعيفاً عقلياً فهناك عوامل أخرى غير الذكاء تتدخل في التأخر اللغوي وبالإضافة إلى ذلك فإن طفل ما دون الثالثة يتأرجح في شخصيته بين الاستقلال وعدم الاستقلال وتكون حساسيته بنفسه وحساسيته للآخرين مختلطة بعضها ببعض، ولا يستطيع عقله أن يميز بين دوافع أفعاله وبين نتائجها، ولكل هذا أثره في عدم وضوح عباراته وارتباط ألفاظه.

وطفل هذه المرحلة ميال إلى التطلع، شغوف باستكشاف كل شيء، وهو يحس بالدهشة والعجب إزاء ظواهر الدنيا المحيطة به. وميل الطفل إلى الاستطلاع في هذه الفترة ذو طابع حسي حركي صرف فهو ينصب على معرفة أسماء الأشياء المحيطة به، كما تسترعي انتباهه الأشياء الحية المتحركة، وهو يحاول فهمها وتفسير حركتها كما أنه ولوع بمتابعة حكاية تقص عليه من بدايتها إلى نهايتها. ومن هنا فإن عناية الكبار يجب أن تتجه إلى إشباع حاجة الطفل في هذه المرحلة إلى الكشف والاطلاع، كما يجب ألاّ نبخل عليه بالإجابات المعقولة لما يلقيه علينا من أسئلة لا تكاد تنتهي أو تتوقف. فمن حقه الطبيعي أن يسأل ويلح في السؤال في هذه المرحلة، ومن واجب الأولياء والمربين أن يتقبلوا تلك الأسئلة بصدر رحب، وأن يحاولوا الإجابة عليها بجدية ودقة قدر المستطاع وألاّ يعمدوا إلى الإجابات الخاطئة والمفتعلة.

العوامل الأسرية: تمثل الأسرة الدائرة الأولى التي ينمو ويتحرك الطفل داخلها وسبق أن أشرنا إلى ان استقرار البيئة الأسرية للطفل، ثم استقرار الانماط اللغوية المتداولة داخل هذه البيئة يسهم في الارتقاء اللغوي للطفل.

ولما كان موضوع الاهتمام هنا هو السنتان الأولتان من عمر الطفل أي فترة حضانة الطفل فإن الأم هي مركز هذه الدائرة بالنسبة الى الطفل كذلك فإن وجود أخوة يشاركون اهتمام الأم يلعب دوراً هاما في النمو اللغوي للطفل. ومن هنا سيركز الحديث على دور الأم ودور الأخوة.

1- **دور الأم في النمو اللغوي للطفل:** في جميع اللغات يطلق على اللغة القومية عادة أسم "اللغة الأم" ذلك لأن الطفل منذ اللحظة التي يبدأ فيها برضاعة لبن أمه يأخذ برضاعة نتاج حضارة وتاريخ أمته من خلال اللغة التي سوف يسمعها ويتعلمها من أمه.

وقد أوردت أريكا جينزترج أمثلة متعددة من الدراسات في مجتمعات مختلفة التي أكثرت وجود علاقة ايجابية بين الأساليب الخاصة التي تستخدمها الأمهات في أحاديثهن مع صغار اطفالهن وبين المستويات النمو اللغوي لهؤلاء الاطفال وقد لاحظ مويرك Moerk في دراسة عام 1983، على سبيل المثال، أن الأمهات ينوعن في أحاديثهن مع اطفالهن بقصد تعليمهم جوانب مختلفة من التركيبات اللغوية (Hoff- Ginsferg, 1986,155) وقد أثبتت دراسة جينزترج نفسها ان محادثات الأم مع الطفل كانت تلعب دوراً ضروريا في تنمية القدرة على التركيب اللغوي (المصدر نفسه، 162).

في دراسة عربية حديثة نسبيا قام الباحث العربي بتسجيل مقدار النشاط اللغوي الذي تبذله طفلته (في المرحلة العمرية من بداية السنة الثانية وحتى السنة الثالثة) في عدة مواقف اجتماعية متباينة.. وقد تبين للباحث ان الطفلة عندما تكون مع أمها تتحدث اليها بما يقرب من 26 كلمة في الدقيقة، بينما تتحدث مع المربية بما يقرب من 16 كلمة في الدقيقة (مصطفى يوسف، 1955، ص 148- 149) ومن ناحية اخرى اظهرت دراسات جولد فارب Gold Farb ومور Moore في عامي 1946، 1947 على الأطفال الذي ربوا في معاهد داخلية أنهم كانوا أقل من أقرانهم الذين ربوا بين أبويهم، وذلك من حيث النمو اللغوي (حامد الفقي، 1983، 203- 204) وفي الظروف التي تخرج فيها الأم الى العمل خارج المنزل ولديها اطفال في عمرالحضانة، هل تستطيع ان تجد الوقت والراحة الجسمية والتهيؤ النفسي لتخلق مواقف من التفاعل الاجتماعي والعاطفي الذي يعتمد في أغلبه على التواصل اللفظي وهذا السؤال في حاجة الى اجراء بحوث عديدة في هذا المجال.

في دراسة مصرية، حديثة نسبياً (عفاف عويس 1987) عن استجابة الأم المصرية في بعض مواقف التفاعل مع الطفل في العامين الأولين ظهر ان الأم العاملة تشعر بتقصيرها في وظيفة اساسية للتفاعل مع طفلها في مواقف الملاعبة والكلام والهدهدة عند النوم. كذلك

كشفت النتائج عن ضعف مهارات الحديث للتوائم بمقارنتها بالمهارات المتقدمة للأطفال المنفردون كذلك أظهر البحث عدداً آخر من النتائج تتسق مع هذا السياق Tomasella, M. et al., 1986,173.

ومن جهة اخرى لوحظ انه اذا كانت ولادة الاطفال متضاربة كأن يولد الثاني مثلا قبل مرور عام أو عام ونصف على الأول، فأن ذلك قد يُعيق النمو اللغوي عند الطفل الأول (حامد الفقي 1983، 203- 204) ويفسر ذلك بأن شعور الطفل بالعجز عن تدبير امور نفسه يزيد من شعوره بالحاجة الى الاخرين، وبالتالي يندفع الى تحصيل الوسائل اللازمة لربطه بهم وتمكينه من التأثير فيهم، وعلى هذا الأساس يمكن تفسير ان الطفل الأوحد يتقدم بسرعة نحو اكتساب لغة الراشدين، واتقان انماطهم الصوتية بشكل يميزه عن الأطفال ذوي الاخوة المقاربين في السن. وذلك ان "الحاجة الى الآخرين" تبلغ بمدى إشباعها عن طريق التفاهم مع الأخوة المقاربين في السن وبالتالي يفقد الطفل ذو الاخوة بعض الدوافع الى اتقان لغة الراشدين. (مصطفي سويف، 1955,151).

العوامل البيئية (الاجتماعية/ الاقتصادية، الثقافية):

1- هناك بعض المؤشرات على أن اطفال المستويات الاجتماعية الاقتصادية العالية يملكون حصيلة اكبر من الألفاظ، ويستعملون جملاً أطول، وأكثر نضجا من حيث الشكل أو التركيب اللغوي وذلك بالمقارنة بما يملكه الاطفال من مستويات اجتماعية اقتصادية أقل، وقد يرجع ذلك الى الاختلاف في الفرص الثقافية المتاحة، وكثرة التغيرات والخبرات التي تقدمها البيئة الأكثر ارتفاعاً وكثرت المتغيرات والخبرات التي تقدمها البيئة الأكثر ارتفاعاً في المستوى الاجتماعي الاقتصادي (حامد الفقي، 1984، 204).

2- كذلك ظهر أن للبيئة الإقليمية أثراً في لغة الطفل فسكان الشواطيء يملكون لغة تخالف الفاظها وتراكيبها لغة سكان الأودية، كما أن اطفال المدن يزيد قاموسهم اللغوي عن قاموس اطفال القرى. (جميل منصور وفاروق عبدالسلام، 1983، 275)

وإن كان هذا قد يرتبط بمفردات القاموس الذي يتم المقارنة على اساسه ففي بحث حديث (عفاف عويس 1991) عن الخيال القصصي لأطفال مصر والذي طبق في عدد من محافظات

الجمهورية تمثل الثقافات الفرعية المختلفة : العاصمة ، السواحل، الريف الصعيد الصحراء وجد أن متوسط عدد الجمل الذي استخدمها الأطفال سن 4-8 سنوات في حكاية قصة بالاستعانة ببعض الصور كان في جميع المحافظات أعلى منه بالنسبة للقاهرة.

دور اللعب في النمو العقلي واللغوي :

يحتل اللعب مكانة عظمى في حياة الطفل، بل انه الوظيفة الحقيقية للطفولة حيث تمارس من خلالها نشاطها العفوي التلقائي . واللعب عند الطفل هو الجد بعينه لانه الوسيلة الأساسية للتعلم واكتساب الخبرات وتكوين المدركات.

واللعب، كنشاط عفوي تلقائي يظهر منذ شهور الطفل الأولى وذلك فيما يقوم به من حركات عشوائية سواء بكامل جسمه أو بيديه وقدميه. فإذا وضعنا بين يديه لعبة، في شهره الرابع،فإنه يهزها بحركة مفاجئة . وفي الشهر السادس يستطيع الإمساك بالأشياء البعيدة عن متناوله بما تهيأ له من قدرة على الإدراك البصري من ناحية ومن نضج عضلي وحركي من ناحية أخرى. وفي الشهر الثامن يجد متعة في رمي الأشياء أرضا وضربها ببعضها . وابتداء من الشهر العاشر تستهويه عملية الملء والتفريغ والتعليب... إلى أن يستطيع المشي والتجوال في المكان فينتقل إلى الانشغال بدفع الأشياء وسحبها.

وتمثل رؤية كل جديد لدى الطفل متعة كبرى، إذ يبدو كما لو كان قد اكتشف عالما جديدا، ويبدي الطفل اهتماما بالغا برؤية الصور. وحينما يستطيع الكلام يستهويه كثيرا سماع أسماء الأشياء التي تتضمنها هذه الصور ويسره أكثر أن تقدم له محتويات الصور على شكل حكاية لها معنى يرضيه. وخلال هذه الفترة -أثناء ظهور وظيفتي المشي والكلام - يغلب على لعبه الطابع الوظيفي حيث تصبح " العاب المشي " و " الألعاب اللغوية " وسيلة هامة لتنويع سلوكه وتطويعه للتكيف والتلاؤم مع الظروف والأوضاع التي تتغير دوما في محيطه ...

وفي أواخر السنة الثانية تبدأ " ألعاب المحاكاة والتقليد " فيحاكي الطفل أصوات الحيوان ثم هو يتصنع هيئات مختلفة، يقلد فيها نفسه أولاً، كأن يتصنع النوم أو الوقوع ، أو إعطاء شئ، ثم يقلد بعد ذلك الآخرين كأن يتصنع قراءة الجريدة أو سوق السيارة أو ركوب حصان وهمي. ويكون تقليده للكبار المحيطين به في حضورهم أول الأمر ثم يقلدهم بعد ذلك في غيابهم. وهذا يدل على حدوث تقدم كبير في قدرته على التخيل والتصور وربط الحاضر بالماضي.

ومن قبيل " العاب المحاكاة والتقليد " ما يمكن أن نلاحظه من محاكاة الألفاظ والعبارات التي يسمعها، وهو غالبا لا يحاكي إلاّ مجموعة الأصوات، دون أن يشتمل نطقه بها على الكلمات، كما لو كانت هذه الكلمات التي سمعها وقلدها، مجرد لحن صوتي، فهي أشبه ما تكون بالمحاكاة الموسيقية.

ويشيع في هذه المرحلة أيضا ما يطلق عليه عبارة " اللعب الإيهامي " أو " اللعب الرمزي " حيث يخلع الطفل الحياة على الأشياء، ويجمح خياله فيتجاوز به حدود الواقع . فالعلبة التي يجرها تصبح عربة، والعصا التي يمتطيها يتوهمها حصانا، وقد تغدو بعد ذلك بندقية. وهو ينشئ من مجموعة ما لديه من لعب ودمى ومكعبات وقطع متنوعة بيوتا وأشجارا وعربات وقطارات وطرقا ومحطات .. وغير ذلك مما يعيد فيه تمثيل ما قد رآه وخبره في بيته أو في خارج بيته.

وخلاصة القول أن الطفل يحقق من خلال وظيفة اللعب كل ما توصل إليه من إمكانيات جسمية وعقلية ووجدانية واجتماعية، أي أنه يحقق من خلال اللعب شخصيته النامية بكل أبعادها وجوانبها.

ويجدر بالوالدين أن يعينوا أطفالهم على خلق عالمهم الخاص بهم. هذا العالم الذي يعيد فيه الطفل بناء عالم الكبار بالصورة التي يجد لنفسه فيها دورا متعاظما يليق بنمو إحساسه ببروز شخصيته التي تبدأ في التمايز شيئا فشيئا عن شخصيات الآخرين. ومن ناحية أخرى، فإن الطفل يبدو كما لو كان يعد نفسه ويهيئها، بما يجريه من تجارب وتدريبات داخل عالمه الخاص للدخول بعد ذلك إلى عالم الكبار الحقيقي. كما نلفت أنظار الأباء إلى أن يتوخوا الدقة، في الوقت نفسه عند اختيار لعب أطفالهم. بحيث تستجيب لمطالب نموهم التي تتغير بسرعة وفقاً لنموهم الزمني والنفسي .

الفصل الرابع

مرحلة الطفولة المبكرة من 3-6 سنوات

- ❖ النمو الجسمي والحركي
- ❖ النمو الانفعالي
- ❖ النمو الاجتماعي
- ❖ النمو الخلقي
- ❖ النمو العقلي
- ❖ النمو اللغوي

مرحلة الطفولة المبكرة 3-6 سنوات

النمو الجسمي والحركي:

التناوب بين النمو الجسمي والنمو العقلي: نلاحظ في بداية هذه المرحلة، بل وقبل بدايتها بقليل، تطبيقا لأحد الاتجاهات العامة في النمو، وهو الاتجاه الذي يتعلق بظاهرة التناوب بين النمو الجسمي والنمو العقلي من حيث البطء والسرعة، فحين يسرع نمو الجسم وزنا وطولا يبطئ نسبيا معدل النمو العقلي، والعكس صحيح اذ تأتي أوقات في حياة الطفل يبطئ خلالها نموه الجسمي تاركا المجال فسيحا للتركيز على النمو العقلي وزيادة سرعته.

وقد لاحظ "هاريس H.A. Harris في نمو الطفل الجسمي ثلاث وثبات، تتبع كل واحدة منها فترة هدوء نسبي، وذلك قبل الوصول إلى سن (العشرين تقريبا)، فالوثبة الأولى تتميز بالنمو ٠ الجسمي السريع، وخاصة خلال السنة الأولى من حياة الطفل، وتتبع هذه الوثبة فترة هدوء يكون فيها النمو الجسمي بطيئا، وهي فترة تمتد من الثانية إلى الخامسة. والوثبة الثانية تبدأ من الخامسة إلى السابعة، وتليها فترة هدوء تمتد إلى حوالي الثانية عشرة. والوثبة الثالثة تبدأ من الثانية عشرة، أي أول المراهقة، وتنتهي حوالى السادسة عشرة، وتليها فترة هدوء أخرى تستمر إلى العشرين.

وقد قرر كثير من العلماء أن كلا من النمو الجسمي والنمو العقلي لا يسير على وتيرة واحدة وانما يحدث كل منهما بالتبادل بين فترات تختلف سرعة وبطأ خلال الطفولةالمبكرة.

ومن هنا فإننا نصادف في مرحلة الطفولة (من 3-6 سنوات تقريباً) هدوءا نسبيا في النمو الجسمي تقابله زيادة ملحوظة في النمو العقلي بمظاهره المختلفة الاداركية واللغوية. على أن عدم الاتزان في النموالجسمي، الذي يصاحبه عادة تناسب في نمو أعضاء وأجهزة الجسم المختلفة، لا يستمر حتى نهاية هذه المرحلة، وانما يحدث نوع من الاختلال والاضطراب في معدلات النمو بين البطء والسرعة من ناحية، وعدم التناسب في بعض مظاهر هذا النمو من ناحية أخرى، وذلك بين الخامسة والنصف والسادسة والنصف تقريبا، كتمهيد لمرحلة طويلة من الهدوء والاتزان النسبيين في النمو الجسمي طوال مرحلة التعليم الابتدائي (6 إلى 12) وقبل مرحلة التعليم المتوسط التي توافق فترة المراهقة من حياة التلميذ . فبعد الخامسة

يواجهنا الطفل بزيادة ملحوظة في النمو العقلي للطفل في حين ان وزنه لا يستمر بالنسبة نفسها، بل يقل عنها، ولذلك يبدو الطفل أنحف مما كان عليه من قبل وتظهر النحافة بوضوح في الوجه الذي تأخذ ملامحه في الظهور والتميز. كما تبدأ أسنانه "اللبنية" في السقوط لتحل محلها الأسنان الدائمة.

وهكذا فإن طفل السادسة يكون أقل احتمالا وأشد حساسية وأطرى عودا من طفل الخامسة ولقد أشار جيزل إلى وجود اضطرابات في استجابات الطفل الحسية- الحركية واستعدادات اكبر للأمراض المعدية في هذا العمر (حول السادسة). ولهذه الأسباب، وغيرها، ينادي بعض المربين بمدرسة خاصة للأطفال فيما بين الخامسة والسابعة. مدرسة تتجاوز أساليب دور حضانة الأطفال، ولكنها لا تخضع كذلك لمقتضيات المدرسة الابتدائية فكأنها مرحلة تمهيدية بكل معنى الكلمة. مما جعلنا ننشيء كلية خاصة لتخريج معلمة متخصصة لهذه المرحلة التي تمهد لمرحلة المدرسة الابتدائية .

النشاط الحركي: أن بطء النمو الجسمي الذي نلاحظه في هذه المرحلة، أو في القسم الأكبر منها. يوفر للجسم قدرا من الطاقة الحيوية التي تبدو في النشاط الحركي المتزايد في هذه المرحلة وخاصة حول سن الرابعة حيث تبلغ "الجملة العصبية" المركزية مرحلة نموها الكامل. وهذا يحدث شيء من التناسق الحركي لدى الطفل فيحسن تزرير ثيابه، وينزل من على السلم بشكل مضبوط ويقفز بالرجلين المضمومتين، ويمشي إلى الخلف إلى غير هذه المهارات التي تكشف عن نضج حركي كبير. ولهذا السبب نجد الطفل تواقا إلى اللعب والحركة، ويصر على أن يسمح له بممارسة قواه النامية، وأداء أعماله بنفسه حتى ولو لم يكن يتقن هذه الأعمال. وتلعب هذه التغيرات التي تطرأ على القدرة الحركية دورا هاما في تحديد نشاط الأطفال المتصل بلعبهم. واذا تتبعنا ضروب النشاط المتصل باللعب عند الطفل وجدنا أنها تسير موازية لدرجة تقدمه في القدرة الحركية، فألعاب الطفل الصغير، في المرحلة السابقة، كانت تدور حول تحريك الأشياء ودفعها والامساك بها، أما في بداية هذه المرحلة فإن لعب الطفل يتضمن تدريبا من النوع الذي يعينه على التحكم في التوافقات العضلية التي تتطلبها نشاطاته الجديدة كالعدو والتسلق القفز والدفع والشد والامساك والرمي. وتكثر تدخلات الطفل، في هذه المرحلة، للمشاركة في أعمال المنزل، كما يزداد نشاطه المتصل باللعب الايهامي الذي يزداد كمّاً وكيفاً في السنوات الأولى من هذه المرحلة.

وفي السنوات الوسطى (4-5) يسعى للعب مع رفاقه، ويشغل نفسه باستعراض مهاراته أمامهم، كأن يبدي تفوقه على أقرانه في ركوب الدراجة ذات العجلات الثلاث، سواء من حيث السرعة أو من حيث درجة التحكم، كما يحاول القيام بمجازفات جديدة، كالسير بالدراجة على حاشية الرصيف أو في منحدر شديد أو صعود عقبة وإذا اتيحت الفرصة للطفل في أواخر هذه الفترة، فإنه يستطيع ان يحرز تفوقا في استعمال مختلف الآلات والأدوات كالمطرقة والفأس والمجرف وغيرها. وفي نهاية المرحلة تظهر المنافسة بوضوح بين الأطفال في نشاطهم الحركي، فاذا لعبت بنتان معا لعبة الحبل، مثلا، فإنهما غالبا ما تحصيان النقط، وكذلك يفعل البنون عندما يلعبون الكرة ويقف كل منهم في انتظار دوره بيد أن اللعب المنظم على صورة فريق لا يكون الأ في المدرسة الابتدائية.

الفروق بين الجنسين في النمو الجسمي والحركي: أن الفروق بين الجنسين في النمو الجسمي تكاد تكون ضئيلة في مرحلة ما قبل المدرسة، فأقيسة الطول والوزن بين الثانية والسادسة من العمر قلما تختلف بين الصبيان والبنات، ولكن الصبيان يتفوقون على البنات في عمر السادسة فيما يتعلق بالقدرة العضلية، وبالمقابل تتقدم البنات على الصبيان لسنة كاملة فيما يتعلق بنسبة النضج ونمو الجهاز العظمي- ومن ناحية أخرى فإن درجة التوتر العصبي- العضلي، والاستعدادت الحركية، أكبر لدى الصبيان منها لدى البنات.

وتشتبك هذه العوامل الفيزيولوجية بالعوامل الاجتماعية لكي تنشئ السلوك التقليدي لكل من البنات والبنين.

على أننا نلاحظ كثيرا من اشكال اللعب بين الجنسين في تلك السنوات السابقة على دخول المدرسة، والسنوات الأولى من مرحلة الدراسة الابتدائية. وقد لا يتردد الولد أو البنت في الانضمام إلى جماعة معظم أفرادها من الجنس الآخر اذا لم يجد جماعة أخرى يشترك فيها، ما لم تحل دون ذلك اعتبارات اجتماعية معينة، يفرضها الراشدون أو الكبار من الأطفال. ومع ذلك ففي أثناء المرحلة السابقة لدخول المدرسة يحتمل أن يلعب افراد الجنسين مع زملاء من الجنس نفسه أكثر مما يلعبون مع رفاق من الجنس الآخر متى أتيح لهم ذلك (7).

وفي دراسة أجراها زازو Zazzo (8) لمعرفة كيف يتقبل الاطفال الصغار جنسهم الخاص، وأي موقف يتخذونه حيال الجنس الآخر، وجد أنه "ما من صبي من المئة الذين سألناهم- ابتداء من سن الثالثة والنصف- يفضل أن يكون بنتا، على حين أن خمس عشرة بنتا من مئة يفضلن أن يكن صبيانا". (ومن المعروف أن الطفل اذا بلغ الثالثة من عمره عرف أن يقول أنه صبي أو بنت) ومن هنا فإن الباحث يعلق على ذلك بقوله: ان تحليلنا يكون ناقصا إذا لم نحسب حساب الأدوار الاجتماعية التي يفرضها المجتمع ويغري بها الطفل منذ باكورة عمره. وعلى ذلك فإن التطور البيولوجي للطفل أمر لا معنى له اذا تجرد عن الوسط الاجتماعي، وعن الأطر الواضحة للحضارة المحيطة به.

النمو الانفعالي:

ضبط الانفعالات وتمايزها: تنعكس حالة النمو الجسمي البطيء في هذه المرحلة على النمو الانفعالي ولا سيما في الفترة من 4 إلى 5 سنوات فإذا كانت الاستجابات الانفعالية خلال مرحلة الطفولة الأولى (1 إلى 3 سنوات) يغلب عليها طابع الحدة والانتشار واللاتمايز، فإن هذه الاستجابات تأخذ، خلال هذه المرحلة، في الهدوء والتخصص والتمايز، بمعنى أننا نرى شكلا من التلاؤم بين الحركات المرتبطة بالتعبير الانفعالي والموقف الذي يتطلب ردا أو استجابة معينة.

إن استجابات الغضب الأولى، مثلا، عند الطفل الصغير، كانت عشوائية حيث يأتي بكثير من الحركات المفككة التي لا تجدي في مجابهة الموقف المثير، ولكن حركته لا تلبث، بمرور الزمن، أن تغدو أكثر ترابطا استهدافا لشيء أو شخص ما وهكذا يحدث انتقال من الاستجابة الشديدة غير المركزة الى الاستجابات المتزنة والمتميزة معا. ونحن نلاحظ أن بكاء الطفل في السنوات السابقة لدخول المدرسة كتعبير عن الخوف أو الغضب، يقل بدرجة كبيرة، كما تتناقص، بصفة عامة، استجابته بالصراخ والغضب لما يصيبه من أذى، ويظهر هذا بوضوح في سلوك الطفل خارج البيت أكثر منه في سلوكه العادي داخله، الأمر الذي يكشف عن مقدرة نسبية على التحكم في انفعالاته وفي أشكال التعبير عنها.

وتسهم عوامل كثيرة في تنمية القدرة على التحكم في التعبيرات الانفعالية السافرة، والتخفيف من حدتها.

ومن أهم هذه العوامل استخدام اللغة التي تمكن الطفل من التعبير عن مشاعره بصور متنوعة وغير مباشرة، ويتعلم من خلالها حل الكثير من مشاكله بطريق غير طريق الجلبة والصياح والعنف.

ثم ان نمو قدرات الطفل الحركية وما اكتسبه من اتقان في نشاطه الحركي يجعله اقل تعرضا للتضايق اذا ما اخفق في الوصول إلى الأشياء الصغيرة أو في رفعها أو نقلها من مكانها بالاضافة إلى أن الطفل، من الناحية الاجتماعية، يكون واقعا تحت تأثير غير قليل من الضغط الذي يستهدف حمله على التشبه بالكبار، بدلا من أن يسلك مسلك الصغار، فالكبار يحثونه دائما على ألاّ يكون كثير البكاء، كما يعلمونه اخفاء اله ومخاوفه عندما يسخر منه زملاؤه في روضة الأطفال.... الخ

وهكذا تتحسن قدرات الطفل العقلية والحركية والاجتماعية فتنضبط انفعالاته وتتهذب تعبيراتها، وتتنوع أشكالها بحسب المواقف والظروف النفسية والبيئية التي تحيط بها.

الفروق الانفعالية بين البنين والبنات: يتحدث كثير من الآباء عن أولادهم من الذكور في هذه المرحلة بأنهم يحدثون كثيراً من الضجيج والضوضاء مما يفسد عليهم هدوءهم أو طلبهم للراحة بينما يتحدثون عن أولادهم من البنات فيمدحون هدوءهن واستجابتهن للأوامر وحسن تعاونهن.

ويمكن لنا الآن تفسير هذه الناحية بما قدمناه من حديث عن الفروق بين الجنسين في النمو الجسمي وآثارها النفسية في سلوك كل من الصبيان والبنات، كما أن العوامل الاجتماعية هي الأخرى تلعب دورها في تنميط اساليب السلوك لدى كل من الجنسين سواء كان ذلك بأسلوب مباشر أو غير مباشر.

ونورد هنا ما ذكره "زازو"في هذا الصدد "لقد استطعت في دراسة نشرت حديثا أن اكشف، مع احدى مساعداتي، عن فروق هامة بين الصبيان والبنات من عمر الرابعة-الخامسة في وسط "رياض الأطفال" منها: شدة الاضطرابات عند الصبيان، وتعاون أوثق بين البنات، بالاضافة إلى فعالية لغوية وثيقة الاتصال بهذا التعاون".

الغيرة، كنموذج لانفعالات هذه المرحلة: من أهم الانفعالات السائدة لدى الطفل في هذه

المرحلة انفعال الغيرة. وتتجلى الغيرة على الطفل في حالات كثيرة منها مثلا، حينما يظهر الأباء عطفهم على أحد أطفالهم دون الآخرين فيشعر الطفل أن هناك تحيزا أو تفضيلا لأحد من أخوته (الصغير عادة) كما تبدو الغيرة كذلك حينما يجد الطفل أن أخاه الصغير يملك كثيرا من اللعب والاشياء التي لا يملكها هو، وقد تكون الغيرة من اللعب والأشياء التي يملكها أحد من الأطفال المتصلين به، من غير اخوته، فيحاول الطفل أن يستولي على ما يملك غيره، وقد يصل به الأمر إلى حد الحاق الأذى بهؤلاء الذين يتميزون عنه.

والغيرة لدى الأطفال من سن الثانية حتى الخامسة انفعال شائع، غير أنه كثيرا ما يتطرف ويطغى على الشخصية طغيانا يؤدي إلى عسر شديد في توافق الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه.

والغيرة نتيجة لشعور بتهديد مباشر لأنانية الطفل وفقدان الأمن والطمأنينة بين أفراد اسرته أو بين أفراد مجتمعه الذي يتعامل معه. ولذلك تعتبر روح الأنانية التي تهيمن على الطفولة من أهم عوامل الغيرة، فالطفل أناني تتمركز حياته الجسمية والانفعالية والاجتماعية حول نفسه وإشباع رغباتها. فهو لا يحب مثلا أن يشاركه في حب أمه وأبيه وأخوته وأشيائه أحد من الناس.

ولعل أول صورة للغيرة تكون حينما ينضاف للأسرة وليد جديد، فعادة ما ينتزع هذا الوليد الجديد جزءا كبيرا من الاهتمام والعطف. وكثيرا ما تبدو الغيرة واضحة على الطفل عندما يظهر الأباء عطفهم على أحد اطفالهم دون الآخرين أو عندما يبدونه على أطفال غرباء عن الأسرة.

الغيرة والتربية الخاطئة: قد تسهم الأسرة، بدون قصد، في زرع بذور الغيرة بين الأخوة أو تشجع عواملها بما تقدمه لواحد منهم دون الآخرين. فقد نجد الأسرة منساقة إلى توجيه عناية أكبر إلى طفلها الأول أو تفضيل الصبي على أخته، وخاصة إذا جاء هذا الصبي عقب اخوة كلهم من الاناث.

ومن المؤسف أن نجد بعض الأباء يرون في الغيرة ومظاهرها شيئا ظريفا فيحاولون في كل مناسبة ابتعاثها في اطفالهم مستمتعين بمظاهر هذا الانفعال لديهم أمام الاهل والاصدقاء.

ويحاول بعض الآباء ايضا أن يثيروا الغيرة في نفس الطفل بأن يلحوّا في اسباغ المديح على اخوته كما لو كانوا نماذج كاملة يجب عليه أن يحتذيها مشيرين بذلك إلى عجز الطفل وقصوره.

أن هؤلاء الآباء يضعون بأيديهم البذور لكثير من المتاعب النفسية والاجتماعية في حياة اطفالهم، وكلما زاد اهمال الآباء وساء توجيههم النفسي والتربوي لطفلهم الغيور كلما كانت العواقب وخيمة وصعب العلاج فيما بعد وتعذر التقويم ومن هنا وجب على الوالدين ان يكوّنوا عادات الأيثار والتعاون بين الطفل وافراد اسرته فيتدرب الطفل على مشاطرة لعبه، اقتسام محبة والديه.

وكلما كانت العلاقات بين أفراد الأسرة قوية وحارة. فإن الطفل لا يعرف شعورا بالضعة أو المذلة، ولا يعاني من مرارة الحقد نحو الراشدين. فإذا ما خرج الطفل إلى العالم الكبير لم يجد أي عناء من انفعال الغيرة في ميدان التنافس والكفاح العملي في الحياة.

النمو الإجتماعي:

اتساع الوسط الاجتماعي: ان النضج الذي حققه الطفل في مستوى قدراته الحركية، والذي جعله ينتقل في المكان بحرية أكثر من ذي قبل ويتعرف إلى الشارع أو يذهب إلى المتنزهات مع أسرته فيمارس مختلف المهارات الحركية من جري وقفز وتسابق، أو يذهب إلى روضة الأطفال فيجد ألوانا مختلفة من النشاط والعمل الذي يغريه شيئا فشيئا بالاتصال بالآخرين والاندماج معهم ثم التعاون، في الآخير، من أجل هدف مشترك، كماً وكيفاً، يهيء له مناخا ملائما لتعميق علاقاته بالآخرين وظهور السلوك الاجتماعي لديه بمعنى الكلمة.

أن رغبة الطفل في الخروج إلى الشارع في هذه السن تظهر تدريجيا، وشيئا فشيئا تصبح هذه الرغبة مطلبا ملحا لا نستطيع مقاومته اذ سرعان ما يجد الطفل نفسه قادرا على الخروج من داره مع أخيه أو مع أحد أقرانه أو بمفرده، ثم العودة إليه بعد أن يكون قد مارس ألوانا من النشاط الاجتماعي، تابعا تارة ومتبوعا تارة اخرى، غالبا حينا، ومغلوبا حينا آخر.... فيحدث ذلك في نفسه شتى مشاعر الرضى عن النفس والاطمئنان إلى قدراته وامكانياته النامية.

ويرفض كثير من الأباء إعطاء الفرصة لأطفالهم للاحتكاك بمجتمع الاطفال في الشارع

بدعوى خشية أن يصيبهم من الأذى المادي أو من الأذى المعنوي ما لا يتفق وما ينشده البيت من أساليب تربوية ومن قيم ومعايير معينة. الاّ أن بعض المربين يحبذون خروج الطفل إلى بيئة الشارع ويرون ضرورة الاحتكاك بغيره من اطفال الحي الذي يسكن فيه، فهؤلاء هم الراشدون الذين سيكون عليه أن يتعامل معهم في المستقبل من ناحية، ثم هو يتدرب عمليا على الأخذ والعطاء، والدخول في صداقات أو خصومات، وممارسة اساليب التعاون أو التنافس، من ناحية أخرى.

وليس من شك في أن هذا الاحتكاك الاجتماعي المبكر يعين على انضاج شخصية الطفل وتفتحها في جو اجتماعي طبيعي. وكيفما كان الضرر الذي يتعرض إليه الطفل نتيجة اختلاطه بمجتمع الشارع، فإن هذا الضرر أهون بكثير مما قد يشب عليه الطفل من الخجل أو الانطواء، أو الخوف من الدخول في علاقات اجتماعية أو الانضمام إلى جماعة، والتعاون معها كعضو فعال.

على أن قدرة الطفل على العمل في جماعة أو التعاون معها، في لعبة مشتركة مثلا، لا يكون غالبا الاّ بعد الرابعة، واذا تكونت جماعة من بين أطفال الرابعة لكي يلعبوا معا فلا يمكن أن يزيد عدد أفرادها عن أربعة، كما أن مثل هذه الجماعة تكون مهددة بالتفكك في أي وقت ولأقل الأسباب تفاهة.

وقد وجد في احدى الدراسات أن 59% من الأطفال بين الثالثة والرابعة يلعبون في رهوط أو جماعات تتألف من طفلين أو ثلاثة أو أربعة وأن 8% من بين هؤلاء الأطفال يلعبون فرادى.

ويزداد بالتدريج مقدار الوقت الذي ينفقه الطفل في اللعب المشترك مع غيره من الأطفال، كما يزداد أيضا طول فترة الأعمال الجماعية التي يقوم بها كلما سمحت الظروف بذلك، كما أن الجماعة التي ينضم إليها تكون أكبر من ذي قبل وأشد تعقيداً.

الطفل وروضة الأطفال: تزداد الحاجة، يوما بعد يوم، إلى ما يسمى برياض الأطفال، فالبحوث النفسية تؤكد بصفة مستمرة أهمية السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، ففيها تتفتح جميع إمكانيات شخصيته الجسمية والوجدانية والاجتماعية والعقلية. كما تشكل السمات الأساسية التي ستحدد معالم شخصيته في المستقبل.

ومن ناحية أخرى، فإن الأسرة الحديثة، بأعبائها المتزايدة، لا تستطيع أن تمنح الطفل الوقت والجهد المناسبين لرعاية نفسية وتربوية تحقق نموه المتكامل.

فإذا اضفنا إلى ذلك أن الرعاية النفسية والتربوية، بفضل التقدم الهائل في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، أصبحت مسألة عسيرة على غير الذين تأهلوا لهذا العمل تأهيلا علميا ومهنيا مناسبا، فإننا لهذه الاعتبارات وغيرها- نتوقع باستمرار اتساع مجال التربية والتعليم صعودا إلى مستويات عليا من اكتساب المهارات العلمية والتقنية. ونزولا إلى تعهد شخصية الطفل المتفتحة منذ طفولته الثانية (3-6 سنوات) وربما قبل ذلك .

ولقد لخصت السيدة "كيركومارد "Kergomard، الغاية من روضة الأطفال بأنها تساعد على نمو مختلف ملكات الطفل بلا إرهاق ولا ضغط، وتبعده عن العطالة. وتجعله يشعر بمتعة العمل والنشاط، وتؤدي إلى أن يحب الأطفال عملهم وألعابهم ومشاغلهم من كل الأنواع، مع النظر بعين الاعتبار إلى اختلاف الامزجة والاستعدادات.

وحينما يذهب الطفل إلى "روضة الأطفال" في الثالثة، لا يكون قد تخلص بصورة ملموسة من الاعتماد على الكبار والشعور بضرورة وجودهم لتوفير الأمن والطمأنينة له فأنه في اعماق نفسه يشعر بضعفه وتبعيته للراشد، ومن ثم فإن دخوله إلى روضة الأطفال- وهي التجربة الأولى للحياة الجمعية- يبدو كما لو كان نوعا من القطيعة مع حياة الأسرة وعاداتها ويشهد لذلك لدى الطفل من شعور بالغربة في يومه الأول، وما يصاحب ذلك من ضيق وخوف وبكاء في أغلب الأحيان. ويبدو هذا الشعور بالغربة على بعض الأطفال بصورة قاسية جدا، ويستمر مع بعضهم لمدة طويلة، ويحتاج الأمر في كثير من الحالات إلى بذل جهود طويلة لتحقيق التكيف والتلاؤم مع هذا الوضع الجديد.

واندماج الطفل بالرهط الاجتماعي، في روضة الاطفال، أمر على جانب عظيم من الدقة، وهو يتطلب الكثير من الدأب والمثابرة، بل هو شرط العمل التربوي كله خلال السنتين الأولتين من انخراط الطفل في هذا المجتمع الجديد.

ويبدأ ميل الطفل نحو غيره من أطفال الروضة في منتصف العام الأول تقريبا أي في منتصف الرابعة، وانما هو يشترك بلعبة مع غيره من الأطفال الذين يوجدون في حجرة واحدة

على شرط أن يكون لكل منهم لعبته الخاصة به، لا يشترك معه فيها أحد، أما أن يشترك مع غيره في لعبة واحدة فهذا اتجاه يظهر فيما بعد. وهنا يظهر دور معلمة رياض الأطفال، فالأطفال في هذا السن في حاجة إلى مرشد يعطف عليهم ويقودهم في ألعابهم المختلفة ويمارس معهم أول الدروس العملية في التعاون والعمل المشترك، وبذلك يمكن للجماعة أن تستقر زمنا أطول (دون أن تكون مهددة بالتفكك) وبالتالي يتاح للطفل أثناء ذلك اكتساب الثقة بنفسه، ومن ثقته يتعلم كيف يثق بغيره من الأطفال والكبار.

لعب الطفل في الروضة ونموه الاجتماعي: تتطلب ألعاب الطفل في روضة الأطفال مواداً كثيرة أولها لعب صغيرة (دبية، دمى، لعب للجر.....) تشبه تلك التي كان يلعب بها في بيته. كما توضع بين يدى الطفل لعب كبيرة (أثاث منزلي مصغر، مثلا) تسمح له بتقليد أمه في مشاغلها المنزلية. وتأتي بعد ذلك وسائل تربوية بالمعنى الصحيح تتلاءم مع الخبرة الحركية المكتسبة وهي تتألف من الأشياء التي يمكن أن يتمرن الأطفال بواسطتها على عمليات التصنيف، والملء، والإفراغ، والنقل من أناء لآخر بواسطة أداة ما أو بغير أداة، كما يتمرنون على الفتح والاغلاق.

وتقدم لنا هذه الوسائل (كقطع المكعبات، مثلا) امكانيات عديدة للاستخدام والتعبير، وفوق ذلك فإن لها ميزة خاصة، هي أنها تترك مجالا واسعا لمبادرة الطفل وتفتق حيلته، واظهار براعة خياله في الابداع والابتكار. وشيئا فشيئا تتألف الجماعات الصغيرة، والأطفال الذين كانوا يلعبون "جنبا إلى جنب" ولكن كل منهم يلعب لنفسه، سيقبلون على اللعب "معا". وفي وسعنا بعد هذه اللحظة أن نتوقع نجاحات جديدة.

ويتوقف الأمر هنا، مرة أخرى، على المعلمة التي أصبح دورها الآن لا يقتصر على انتقاء بعض الفعاليات الحسية الحركية التي تتيح للطفل الاحتكاك بالعالم المحسوس للأشياء والكائنات، وأنما عليها أن تضمن له، إلى جانب ذلك، تدريجيا شيئا من "التفاعل الاجتماعي" بحيث لا يغلب على فعاليات الطفل الطابع الفردي كما كان الحال في "شعبة الصغار من تلاميذ الروضة 3-4 سنوات"، وأنما تنظم هذه الفعاليات أو هذه النشاطات على طريقة العمل في زمر، حيث يصبح الأطفال قادرين تدريجيا على الوقوف مواقف اجتماعية، وعلى التعاون والتساند.

ويمكن بين عمر الرابعة والخامسة (تلاميذ الشعبة الوسطى) أن تتألف رهوط (أو زمر) من ثمانية أو عشرة أفراد، ولا تكون في أول الأمر أكثر من تجمع أطفال مشغولين بفعاليات متشابهة، ولكنها تصبح شيئا فشيئا زمرا منظمة، تعمل من أجل غاية مشتركة وتزداد هذه الرابطة الاجتماعية في "شعبة الكبار 5-6 سنوات".

النمو الخلقي: نختم حديثنا عن النمو الاجتماعي لأطفال هذه المرحلة (3-6 سنوات) بفكرة موجزة عن ظهور ما يمكن أن نسميه بالسلوك الخلقي. ذلك لأن عواطف الطفل تبدأ في التكوين خلال هذه الفترة وهي تتجه في الغالب نحو الأم والأب أو من يقوم مقامهما، ومن هنا فإن الطفل يأخذ عنهما اتجاهاتهما الاجتماعية ومعاييرهما السلوكية، كما يطبق مقاييس الصواب والخطأ على نفسه وعلى غيره من الأطفال، في ضوء مستويات السلوك التي يجدها في أسرته بصفة خاصة ولدى الكبار المحيطين به بصفة عامة (راجع نظرية كوهلبيرج في النمو الخلقي ،ص 128 ، نظرية التعلم الاجتماعي ص 135، الفصل الثاني).

ويلعب مفهوم "التقمص" عند "فرويد" وأنصار مدرسة التحليل النفسي دورا هاما في "امتصاص" الطفل للقيم الاخلاقية السائدة في محيط أسرته، فعن طريق هذه العملية النفسية، التي "يتقمص" فيها الطفل شخصية أمه أو أبيه، تنتقل إليه المعايير الاجتماعية ومستويات السلوك الخلقي التي تسهم في تكوين "الأنا الأعلى" لدى الطفل .

وبالرغم من أن "للتقمص" وظيفة نفسية بحتة يلجأ إليها الطفل لحل بعض التوترات النفسية ذات الطابع الجنسي حسب تفسيرات رجال التحليل النفسي، إلاّ أن فكرتها العامة، بغض النظر عن نظريات التحليل النفسي، لا غبار عليها من حيث تفسير نشأة السلوك الخلقي لدى الطفل، فالقيم الأخلاقية التي يمثلها الفرد، ويحيا بها انما يستمدها من البيئة الاجتماعية متمثلة بوجه خاص في الأسرة، فمن خلال المواقف المتعددة التي يمر بها الطفل بين أسرته تنفذ إليه هذه القيم وتترسب في أعماقه، ثم تظهر بعد ذلك في سلوكه بفضل عملية التطبيع أو التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ الأسابيع الأولى في حياة الطفل والتي تتم بين أحضان الأسرة في المقام الأول.

ولعل مما يشهد على ظهور السلوك الخلقي في هذه الفترة ما نلاحظه عند الطفل من

ظاهرة تبرير السلوك وانتحال الأعذار كأن يقول مثلا: " لا أفعل ذلك لأن أمي لا ترضى عنه" فهذا يكشف لنا عن إدراك الطفل لمستويات السلوك التي يتطلبها الكبار، ومعرفة أراء غيره من الناس واتجاهاتهم. كما نلاحظ كثرة مدح الطفل لنفسه، وأحيانا نقده لها، وهذا معناه، من ناحية أخرى، تطبيق للقيم وللمبادئ الأخلاقية التي يوضح الطفل أن يعامل الناس بها وأن يعاملوه على أساسها.

على أننا نريد أن نلفت النظر هنا إلى ضرورة توحيد نوع القيم ومعايير السلوك الخلقية ووحدة اتجاهها، وثباتها في هذا الاتجاه على صعيد الأسرة على الأقل. ذلك لأننا نلاحظ أن الأب ينهي أحيانا عن الاتيان بفعل من الأفعال، في حين أن الأم لا تشارك الأب في موقفه بل أنها أحيانا تشجع طفلها على القيام بما نهاه عنه أبوه، وقد تجد في ذلك فرصة للضحك والمزاح وربما المشاكسة.

وقد يحدث العكس من ناحية الأب. ولا يخفي أن هذا الاختلاف في توجيه الطفل يعطل بل يفسد نموه الاجتماعي والاخلاقي، فلا يستطيع أن يميز بين ما هو صواب وبين ما هو خطأ، فيضطرب نظام القيم لديه ويتأخر نمو ما نسميه بالضمير الخلقي هذا فضلا عمّا تحدثه هذه البلبلة من قلق نفسي وعدم اتزان في نمو الشخصية.

ولهذا كله عواقب وخيمة تبدو في عدم الثقة بالمجتمع وبأحكام الكبار وعدم الانصياع إلى قوانين الجماعة وقيمها وتقاليدها.

النمو العقلي:

ظهور بعض المفاهيم الكيفية والكمية الحسية: كان عالم الطفل العقلي، حتى بداية هذه المرحلة لا يتجاوز مجموعة الخبرات الناجمة عن اتصالاته الجسمية بالبيئة من خلال أجهزة الحس التي تتلقى المنبهات الخارجية، مثل العين والأذن، بالاضافة إلى احساساته الداخلية. وبتراكم هذه الخبرات يوما بعد يوم يزداد مدلول الحوادث بالنسبة إليه، ويبدو قادرا على التمييز بين الظواهر التي كان بعضها مختلطا ببعض، كما يزداد استعداده للاستجابة للرموز بفضل تقدم اكتسابه للغة- وما يترتب على ذلك من قدرة على التعميم، ولكن في حدود ضيقة جدا. فينزع الطفل الآن شيئا فشيئا، إلى ترتيب خبراته وتنظيمها، ومن ثم تتكون لديه بعض

المفاهيم الكيفية والكمية التي ترتبط بخبراته الحسية الملموسة والتي يتعامل معها في واقعه اليومي والتي لا ترتفع، بعد، إلى مرتبة المفاهيم المجردة.

مفهوما المكان والزمان: يأتي مفهوم المكان في أول المفاهيم الكيفية الحسية التي يكونها طفل هذه المرحلة (3-6سنوات) ولعل ذلك بسبب ارتباط المكان بالحركة والاحساس، فالحركة مازالت، بالنسبة إلى الطفل، هي أساس المعرفة وأساس التفكير، أو هي، كما تقول السيدة "مونتسوري" "همزة الوصل بين الفكر والعمل" ويتطور ادارك الطفل بقدر تطور مدلول المكان عنده، فالطفل في سن الثالثة يكون قد عرف "قطع" المكان فلا يخلط بين مكان البيت، ومكان الشارع، ومكان الروضة مثلاً، وهو يعرف تقريبا توجيهها بالنسبة إلى بعضها كما يستطيع أن يتعرف بسهولة إلى هذه الأماكن، ولكنه قد يسيء تمييز الأشياء التي تحتويها، وشيئا فشيئا يستطيع أن يميز بين أجزاء المكان وأن يدرك العلاقات البسيطة بين ما يوجد من أشياء وبين استعمالاتها ووظائفها، كأن يدرك العلاقة بين المفاتيح والاقفال ووظائفها، وكيفية الخروج من مكان اذا أقفل بابه واستخدام المقعد للجلوس أو للصعود عليه.... الخ.

وحتى نهاية هذه المرحلة "يبقى مكان الطفل مشخصا" ولا يصل إلى "مدلوله المجرد" إلاّ في أوائل المرحلة التالية – مرحلة العمر المدرسي – حيث يكون قد وصل إلى درجة من القدرة على التعميم تسمح لنا بالتصدي لتعلم الجغرافيا.

ومن حيث "مفهوم الزمان" فإن طفل الثالثة يمكن أن يدرك مدلول كلمة "اليوم"، ثم "أمس" ويستطيع في الرابعة والخامسة أن يدرك شيئا من "التسلسل الزمني" للأحداث لكن في صورة بسيطة ومرتبطة بخبراته الحية فاذا سئل عمّا فعل في بيت عمته مثلا يقول: "ذهبت.. ثم سلّمت.. ثم لعبت... ثم أكلت وشربت.. وفي الليل عدت إلى البيت لأنام".

مفهوم الأعداد والأشكال : يدرك الطفل، في سنته الثالثة، الأشياء في تجمعاتها الثنائية والثلاثية والرباعية، فيميز بين "القلة والكثرة" فاذا وضعنا أمامه، مثلا، مجموعتين من قطع الحلوى بحيث تضم المجموعة الأولى ثلاث قطع والثانية أربعا، فإنه يختار الثانية (على أن تكون القطع متساوية في الحجم والشكل) كما أنه يدرك مفهوم "النقصان" من مجموعة، فاذا أعطيته أربعة مكعبات ليلعب بها ثم أخفيت عنه واحدا منها فإنه يدرك ان شيئا من مكعباته

ضاع ويجتهد باحثا عنه، لكن يتعذر عليه ادراك "النقصان" اذا زادت المجموعة عن أربعة، فاذا كانت ستة أو سبعة ثم نقصت واحدا فإنه لا يدرك النقص، وبالتالي لا يبحث عنه. والطفل في ذلك كما يذكر "بوهلر" يقترب من ادراك القطة التي تلد ثلاث قطط صغيرة، فاذا اختفت احداها فإنها تدرك نقصان قططها وتبحث عن الضائعة، ولكنها عندما تلد ستا أو سبعا، ثم تختفي احداها فإنها لا تدرك ما ينقص منها. الا أن القطة تبقى على هذا الادراك البدائي، اما الطفل الانساني فإنه يتقدم بسرعة هائلة في ادراكه العددي إلى أن يقوم بأعقد العمليات الحسابية والمعادلات الرياضية.

ويدرك الطفل مفهوم العدد بتكرار التماثل والتشابه، فالطفل قبل الثالثة يعد في بيته الكراسي، مثلا، فهذا كرسي، وهذا كرسي، وذلك ادراك عددي بأبسط صوره الأولية، اذ يدرك أن تلك الأشياء ليست كرسيا واحدا.

وقبل أن يتمكن الطفل من الادراك العددي يستطيع أن يدرك ما لديه وما لدى غيره من ثنائية اليدين والعينين والرجلين، ووحدانية الأنف والفم والرأس، فهو يدرك أن هذا واحد، وهذان اثنان، ثم هذا كثير. وبالاضافة إلى عملية الاشارة، فإن الطفل يتدرب على عملية العد بتعداد أصابع يديه.

ويستطيع الطفل في سن الخامسة والسادسة أن يجمع من الأعداد ما لا يزيد مجموعه على (5) ثم بعد ذلك يبدأ بعملية طرح بسيطة من "5".

وأما من حيث "ادراك الاشكال" فإنه يستطيع تدريجيا أن يميز بين شكل المثلث وشكل المربع أو المستطيل بعد سنته الرابعة كما يستطيع كذلك تقليد هذه الأشكال في الرسم.

ظاهرة التاويل والتفسير: أن انتقال الطفل إلى عالم أوسع من عالم المنزل، ورؤيته لكثير من الأشياء يجعله يدرك أن ما يعلمه قليل ومن ثم يزداد ميله إلى الاستطلاع، ويبدأ في توجيه الاسئلة عن كل ما حوله من الاشياء أو من الاشخاص مثل: لماذا؟ ومن أين؟ وكيف كان ذلك؟ ويشعر الطفل بخيبة أمل إذا لم يصغ الراشدون لأسئلته، أو اذا لم يقدموا إليه أجوبة يجدها مقنعة لديه.

ولطبيعة الأجوبة وطريقتها أثر بعيد في ادراك الطفل. سأل طفل في الرابعة من عمره: لماذا

يكون الحليب أبيض؟ فقالت له أمه: لأن البقرة بيضاء. وبعد مدة وجد أن الحليب بارد فعلل الطفل ذلك بقوله: أنه من بقرة باردة.

أن الطفل في هذه الفترة يسعى إلى التعميم رغبة في فهم الامور وتفسيرها أو تأويلها، فهو يقيس ما لا يعلم على ما يعلم اذا وجد شيئا من التقارب والتشابه بينهما.

ولقد حدث أن طفلا في الثالثة كان يعيش في بيت به قط يسرح في أرجائه، وقفص فيه طيور، وذات يوم ذهب مع والديه إلى حديقة الحيوان، لأول مرة، فلما شاهد الأسد صاح فرحا قائلا: هذا قط كبير في قفص كبير.

وتتطور أسئلة الطفل بتقدم عمره، فأسئلة الطفل، التي كان يضيق بها الأباء لشططها، خلال السنة الرابعة وما قبلها، نجدها قد ارتقت واصبحت تنصب على اشياء يريد معرفتها حقا، ويغلب عليها طابع الجد. كما تصبح القصص الخيالية الشديدة المبالغة مما لا يرتاح إليه الطفل في عمر الخامسة، كما لاحظ جيزل وهذا تطور طبيعي يهيئ الطفل لتجاوز مرحلة الاستغراق في التخيل، إلى مرحلة التقرب إلى حقائق الواقع والتعامل معها.

التخيل والانتحال: بالرغم من اعتماد الطفل على حواسه في ادراك العالم الخارجي، فإنه لا يستطيع ان يفصل تماما بين ذاته، وبين هذا العالم الخارجي كموضوع مستقل عنه.

ومن هنا فإن الطفل يخلع مظاهر الحياة على الأشياء المادية كأنها شبيهة به، ويعاملها على أنها تتألم وتفرح مثله، "فالكرسي" يصبح عدوا له ويكيل إليه الضربات الموجعة، وهو يخاطب "الوسادة" كما لو كانت صديقا حميما يشركها معه في حكاياته وهواجسه.

وهذا ما نلحظه كذلك في لعبه الايهامي، واقباله على سماع القصص الخرافية، ورؤية الأفلام الخيالية التي تدور حول "بساط الريح" و "الخاتم السحري" وما إلى ذلك.

أن تخيل الطفل، في هذا السن، غير مقيد، وغير خاضع للواقع، فقد يرسم البقرة، مثلا، ولها ست أرجل، واليد وبها عشرة أصابع. والسبب في ذلك أن نضج الطفل لم يكتمل بعد سواء من حيث مستوى الارتقاء العضوي العصبي أو من حيث درجة الاتصال بالخبرة الواقعية بالإضافة إلى عامل "اجمالية الادراك" الذي يميز الطفل في هذه المرحلة والذي يجعله لا ينتبه كثيرا إلى التفاصيل كما ان اسراف الطفل في الخيال هو من ناحية أخرى نوع من الهروب من الواقع الشاق عليه.

وتكثر في هذه المرحلة مزاعم الطفل وانتحالاته، فهو يخلق الأسباب لتبرير أفعاله أو مطالبه أو لتبرير عدم القيام بما يطلب منه، وهو يزعم أحيانا أنه شرطي قدم لينظم حركة المرور أو ليقتاد اللص إلى مقر الشرطة، أو أنه طبيب جاء لمعالجة اخيه الصغير .. الخ.

أن لخيال الطفل النشيط في هذه المرحلة وظيفة هامة في تقدم الطفل الانفعالي والاجتماعي والعقلي. ومن هنا تجب العناية بما يبديه الأطفال من نشاط وميول في هذا المجال. ويجب ألا نساعدهم على الافراط في هذا السلوك الخيالي أو الايهامي، وانما نهيء لهم فرص الانتقال تدريجيا إلى الواقع فنتطور بهم من القصص الخيالية إلى بعض القصص الواقعية أو التي تتكون عناصرها الرئيسية من أمور واقعية، وأن نيسر لهم الممارسة لبعض أنواع اللعب الواقعي الحركي كالجري والسباق وقذف الكرة، وبناء البيوت بالمكعبات وما إلى ذلك.

ولا شك أن هذه المساعدة تسهم في نمو وتطور عملياتهم العقلية التي تحتاج إلى الواقع لتنميتها من خلال التدريب على عمليات التفكير والتذكر.

الذاكرة: الذاكرة فاعلية ذهنية تقوم بالاحتفاظ بحوادث الماضي، وبدونها يغدو النشاط الذهني لدى الانسان فقيرا ومحدودا اذ يتحول الانسان عندئذ إلى مجرد حيوان لا يحيا الا في الحاضر المباشر. فالذاكرة تعين الانسان على استحضار تجارب الماضي واخطائه للاستفادة منها في المستقبل. ولا ننسى في هذا المقام أن من وظائف التخيل، أيضا، أن يعين الكائن البشري على تجاوز نطاق الواقع المحدود إلى آفاق المستقبل الفسيح.

نمو الذاكرة: لا يبدو نمو الذاكرة بشكل واضح الا في سن الثالثة، ويستمر هذا النمو حتى سن الخامسة عشرة تقريبا، وليس معنى ذلك أن عمليات التذكر تكون معدومة قبل هذا السن، فالطفل يملك نوعا من الذاكرة "الحسية الحركية" التي تكون مصاحبة لنموه الحسي- الحركي والتي تحتفظ ببعض الاحساسات والحركات التي تمكنه من مواصلة ارتقائه الحسي- الحركي تمهيدا لمستوى أعلى من النمو العقلي وظهور أنواع أخرى من الذاكرة.

أنواع الذاكرة: ويمكن أن نميز في تطور نمو الذاكرة بين ثلاثة مستويات تكوّن فيما بينها نظاما تسلسليا متدرجا أشبه ما يكون بالبناء الهرمي.

المستوى الأول – الذي يشكل قاعدة هذا التدرج – يتمثل في الذاكرة **الحسية الحركية** .

ويلي ذلك مستوى ذاكرة **التعرف** .

ثم نصل في الأخير إلى قمة هذا الشكل الهرمي حيث توجد ذاكرة **الاستدعاء** التي لا تظهر قبل تمكن الطفل من اللغة وتكون الصور العقلية.

الذاكرة الحسية- الحركية: يبدأ هذا النوع من الذاكرة في الظهور منذ مرحلة الطفولة الأولى (1-3 سنوات) ويدور نشاطها حول الاحساسات التي ترد بواسطة أعضاء الحس المختلفة وما يرتبط بهذه الاحساسات من حركات. ويمكن أن نميز في هذا المستوى من التذكر بين أنواع من الذاكرة بعدد ما لدينا من أعضاء حسية، فهناك ذاكرة بصرية، وأخرى سمعية، وثالثة لمسية.. وهكذا. وتمكن هذه الذاكرة الحسية- الحركية الطفل من "أن يدخر بالتدريج عتادا من ردود الفعل الحسية، والحركات المنسجمة، مما يمكن أن يتألف منها فيما بعد تركيب عام، تماما كالذاكرة العقلية التي تحدد مدى الكسب المنظم للمفردات والتعابير وأنماط التفكير....

وفي حوالي الرابعة، تبدأ بعض الذكريات الشخصية في الظهور، الا أنها ذكريات قلقة يشوهها الطفل نفسه بما يتسلل إليها من تخيلات وأوهام، أو بسبب تدخل أجزاء من المحيط نفسه في تسلسل هذه الذكريات. وهذا راجع إلى عدم قدرة الطفل على الفصل بين ما يعود إلى ذاته، وبين ما يعود إلى الواقع الموضوعي للأشياء، بالاضافة إلى أنه حتى الأن غير قادر على تحديد الأمور تحديدا زمنيا سليما، الأمر الذي يجعلنا لا نركن كثيرا إلى موضوعية الذكرى أو صدق الشهادة، التي يقدمها الطفل خلال طفولته الثانية.

ذاكرة التعرف: تسود ذاكرة "التعرف" خلال فترة الطفولة الثانية (3-6) والسنتين الأوليين من مرحلة الطفولة الثالثة أي حتى عمر الثانية عشر تقريباً، فقبل هذا العمر تكون ذاكرة التعرف أقوى من ذاكرة الاسترجاع الإرادي أو ما يسمى بالذاكرة الاستدعائية، والواقع أن الذاكرة "في دورها الاولي"- كما يقول "برادين -"PRADINES" ليست "**استرجاعية وأنما استطلاعية**".

والتعرف يتناول عادة ما هو موجود وقائم أمام ادراكنا الحسي، في المحيط الخارجي فنحكم بمدى مطابقته لخبراتنا السابقة، أو عدم مطابقته لها .

أولا تتخلص هذه الذاكرة من تسلل العوامل الانفعالية (حتى بين الراشدين) تلك العوامل التي تطبع حكم الطفل وشهادته بأحواله النفسية فقد يتسرع الطفل فيقرر بلا تردد أن هذا الطفل هو الذي اعتدى عليه في حين يتردد في حكمه ويشتبه عليه الأمر لو وضع هذا "المتهم" بين أشخاص آخرين.

وهذه الحقيقة تجعلنا نتردد كثيرا حينما نستمع إلى روايات الأطفال وشهاداتهم فيما يقع من حوادث مدرسية أو منزلية.

ذاكرة الاستدعاء: أن تقدم الطفل في اكتساب آليات اللغة، من ناحية، وامكانياته العقلية النامية التي هيأت له تكوين بعض الصور العقلية المرتبطة ببعض المفاهيم المجردة نسبيا، وبصفة خاصة مفهومي الزمان والمكان، من ناحية أخرى، يكشف لنا عن نمو كيفي وجوهري في ذاكرة الطفل، هو ما نطلق عليه اسم الذاكرة الاسترجاعية أو ذاكرة الاستدعاء .

ولا شك أن لتطور عملية الانتباه، وظهور القدرة على الانتباه الإرادي بصفة خاصة، دورا أساسيا في ظهور هذا المستوى الأعلى من التذكر الذي يتجلى في عملية استظهار الرموز اللغوية وترتيب عناصر هذه اللغة المستظهرة ترتيبا تسلسليا كما يتجلى في القدرة على الاستمرار في أداء عمل ما مدة أطول، وعلى تنظيم عمليات تفكيره الذي يكون تفكيرا عمليا في بادئ الأمر، ثم لا يلبث أن يفلت تدريجيا من المحسوس الصرف المباشر إلى التعامل مع الرموز اللغوية المجردة حيث تنحسر السمات الحسية- الحركية والانفعالية للذاكرة.

ونحن نلاحظ على الطفل قرب نهاية هذه المرحلة (الطفولة المبكرة)، وبفضل سيطرته على اللغة وما حققه من نضج عقلي واجتماعي نمو قدرته على ممارسة "سلوك القصة" حيث يبدأ في جميع الأحوال في اطار محاولة ترتيب عقلي للأفعال الماضية، حتى ولو فعل ذلك بمنتهى التعثر. كما يبرز في الوقت نفسه ميله لاشراك الآخرين فيها.

ويكون الطفل عند هذا الحد مهيئا تماما لدخول المدرسة الابتدائية التي تستغل هذه الفاعلية الذهنية النشيطة في عملية التعليم المنظم الذي سوف يعمل بدوره على تنظيم هذه الفاعلية وتوسيع مجال نشاطها.

النمو اللغوي:

الادراك واللغة: يقول "دولاكروا "DELACROIX" أن اللغة- في هذه المرحلة: هي تحول فوضوي من عالم من الاحساسات إلى عالم من الأشياء، فالطفل يشعر بفرح شديد حين يكتشف أن لكل شيء أسما، ويتساءل دون كلل (في سن الثالثة والرابعة) ماهذا وما هذا؟ وهو لا ينتظر جواباً على سؤاله اكثر من اسم يردده ضاحكا، ويمنح الاسم اذ ذاك وجودا للشيء بالنسبة إلى إدراك الطفل.

ويعمل ارتباط الاسم بالشيء على تنظيم فوضى الإدراك إلى وحدة جيدة التحديد، كما أن الطفل الذي يسئ التمييز بين شيئين فإنه يخلط بين اسميهما والخلط بين الأسماء، بدوره، يؤدي إلى اختلاط الأشياء في إدراك الطفل ومن هنا تنشأ ضرورة الربط المحكم بين الاسم والمسمى.

والواقع أن اكتساب كلمة جديدة في هذه الفترة من العمر معناه اضافة خبرة عقلية، وتجربة نفسية، بل وعلاقة اجتماعية جديدة. كما تتسم كلمات الطفل في هذه المرحلة بوضوح المعنى وتحديده، وبعدها عن الغموض، على غير الحال في الطفولة الأولى.

نمو مفردات الطفل: يزداد معجم الطفل اللغوي في هذه المرحلة بسرعة كبيرة، فيتجاوز الألفين من الكلمات في آخر هذه المرحلة، كما أن مفرداته أصبحت شاملة للأسماء والأفعال والحروف والظروف والضمائر وغيرها، والجدول التالي يوضح لنا نسب التزايد في نمو المفردات:

جدول رقم (10)

تزايد عدد الكلمات	العمـــر	
-	شهر	سنة
896	-	3
1222	6	3
1540	-	4
1870	6	4
2072	-	5
2289	6	5
2567	-	6

نمو مفردات الطفل (3-6 سنوات)

بناء الجملة: يسير الطفل سيرا حثيثا منذ منتصف الثالثة حتى الرابعة أو الخامسة نحو استكمال تعبيره بشتى صور الجملة المتممة، التي تتوصل إلى هدفها باستعمال احرف الجر والأسماء الموصولة وما إلى ذلك.

وفي دراسة تتبعت تطور تركيب الجملة عند الطفل وجد أن معظم جمل الطفل في بداية هذه المرحلة ليس لها فعل ولا فاعل يؤكدها، إلا أن المفعول به يظهر في اكثر الأحوال. ويحتاج الطفل إلى سنتين ليتقن حروف الجر بالتدريج وذلك بين الثالثة والخامسة، ولذلك تأخذ جمل الطفل في الترابط المنطقي فيما بينها شيئا فشيئا.

وبالنسبة إلى الافعال فإن استعمال الطفل للفعل الماضي يكون صعبا أول الأمر، لذا نراه يلجأ إلى استعمال الفعل المضارع بدلا من الفعل الماضي في قص خبراته كما اكدت ذلك ملاحظات جيزل.

محادثات الأطفال: نقدم في هذه الفقرات عرضا موجزا لبعض النتائج التي توصل إليها "بياجيه "Piaget في أحد ابحاثه عن النمو اللغوي وعلاقته بنمو التفكير وذلك فيما يتعلق بتطور محادثات الأطفال بين الرابعة والسابعة من العمر:

1- قام بياجيه بملاحظة عشرين طفلا، من البنين والبنات، بين الرابعة والسابعة، من سلالات وبيئات مختلفة، وذلك في طابق من خمس حجرات في " بيت للصغار" بينما هم يجولون فيها أحراراً من حجرة إلى أخرى دون أن يفرض عليهم القيام بعمل متصل.

2- سجل الباحث كل ما قاله العشرون طفلا من عبارات تمثل المحادثة العامة كما دارت بين ثلاثة أطفال أو أربعة على الأقل.

3- وقد حدد "بياجيه" منذ البداية المقصود بالمحادثة "بأنها ما يدور من حديث بين اثنين من المتكلمين على الأقل عن موضوع بعينه في عبارات ثلاث متتالية على الأقل".

4- وبعد تحليل هذه المحادثات وجد أنها تمر في مراحل ثلاث هي:-

أ- **مرحلة المناجاة الجمعية.**

ب- **مرحلة الاشتراك في عمل الآخرين** كمرحلة وسطى بين المناجاة الجمعية والتعاون.

جـ- **مرحلة التعاون** في العمل وفي التفكير غير المجرد.

1- مرحلة المناجاة الجمعية:

في هذه المرحلة لا نستطيع أن نقول بوجود محادثة بالمعنى الصحيح، لأن كل طفل يتكلم لنفسه فقط حتى وأن بدأ يوجه الحديث إلى شخص معين. وهذا هو الفرق بينها وبين المناجاة الاحادية أو المنولوج، حيث يحدث الطفل نفسه كما لو كان يفكر بصوت مسموع فهو لا يوجه الحديث إلى أحد، في حين يشرك الطفل، في المناجاة الجمعية، شخصا آخر على الأقل فيما يفكر فيه أو يقوم بعمله دون أن يحفل بأن يسمعه هذا الشخص أو يفهمه.

وفضلا عن هذا فإن الاطفال لا يتحدثون قط عن موضوع بعينه، ومع ذلك فإن تلك المناجاة الجمعية هي نقطة البدء في محادثات الأطفال لأنها مؤلفة من مجموعات مستقلة من عبارات متتالية، ويحدث عندما يتكلم الطفل على هذا النحو، أن يجيبه آخرون، فورا، بالحديث عن أنفسهم، فتنجم عن هذا سلسلة من عبارات أربع أو خمس تكون نواة المحادثة دون أن يتجاوز الأطفال مع هذه مرحلة المناجاة الجمعية.

ومن أمثلة هذا النوع من المحادثات ما سجله أحد الباحثين من عبارات دارت بين خمسة من

الأطفال يتراوح عمرهم بين أربع وست سنوات وهم منهمكون في عملهم في حجرة الإنشاء والتكوين (الأشغال اليدوية).

ليلى لمريم: أنت لبست معطفا، أنا لا، ماما قالت لي: أن الجو ليس باردا.

(تستمر ليلى في عملها، ولا تجيبها مريم) ليلى لرامي:

ليلى لرامي: أنا أعرف كيف أعمل. سترى كيف أعرف جيدا. أنت لا تعرف (لا تتلقي جواباً فتعود إلى مكانها). أنا أعرف كيف أعمل.

سناء لبليغ: ما أسمك، أنا أسمي سناء، (لا تتلقى جواباً فتقول دون توقف لاحدى المشرفات) : أنها سترمي بعروستها.

ليلى لمريم: ماذا تريدين؟ (لا جواب) أنا في حاجة إلى ثقوب صغيرة...

ويمكن أن يلاحظ المرء هنا شيئاً من التناقض، وذلك لأن استخدام الأسئلة أو استخدام أشكال من اللغة ذات صبغة اجتماعية في الظاهر مثل: أنت لبست، سترى، ماذا تريدين، إلى غير ذلك من العبارات التي يتفوه بها الطفل دون أن ينتظر جوابا عنها، ودون أن يدع للمستمع الزمن الكافي ليلفظ كلمة واحدة. فالصبغة الاجتماعية في هذه الحالات تمس الشكل لا الموضوع والمظهر لا المخبر.

ويسود هذا النوع من المحادثات بين أطفال الثالثة والرابعة أو الخامسة من العمر. أما الأشكال الراقية من المحادثة فلا تظهر في المتوسط قبل الخامسة.

ب- **مرحلة الاشتراك في عمل الآخرين:** في هذا الطراز من المحادثات، يتكلم الطفل عن نفسه، أو من وجهة نظره الخاصة ويصغي إليه كل واحد من زملائه، ويفهم ما يقول، وبالرغم من هذا فليس بين الجماعة تعاون على القيام بعمل مشترك، وفيما يلي نموذج لهذا اللون:

(الأطفال منهمكون كل فيما يرسمه، وكل واحد منهم يروى القصة التي يمثلها رسمه، وهم مع هذا يتحدثون عن الموضوع ذاته ويصغي بعضهم إلى بعض).

كمال: هذا يبدأ "بأم الشعر الذهبي" (أسم نبات). أنا أكتب حكاية الدببة. الدب الأب مات. كان الأب فقط مريضاً جداً.

عصام: - أنا كنت أسكن في الجبل سابقا. كنت اسكن بيتا صغيرا. وكان يجب أن اركب قطار الجبل للذهاب لشراء الأشياء.

رامي: أنا لا استطيع أن أرسم الدب.

نجوى: هذه ام الشعر الذهبي.

كمال: انا ليس عندي خصل شعر.

هنا نرى أن الأطفال جميعا يتحدثون عن الشيء نفسه، وهو الرسم الذي يرسمون ومع هذا فكل واحد منهم يتكلم عن نفسه دون أن يكون ثمة تعاون فيما بينهم. وهذا النوع من المحادثة يسود بين أطفال الخامسة أو الخامسة والنصف.

جـ- مرحلة التعاون في العمل وفي التفكير غير المجرد:

في هذا الطراز تدور أقوال الأطفال على عمل يشتركون فيه جميعا. نرى الأطفال يعاونون ويتكلمون عمّا يعملون. وهذا مثال نموذجي لهذا الطراز:

مريم: (5 سنوات 10 شهور): هل تعرفين العلم الذي عند بابا؟

مريم: أنه ليس لك، أنه لي، أنه أحمر وأزرق..... أنه أحمر وأسود وأبيض هذا هو نعم أنه أولا أحمر، أبيض، أبيض وأولا اسود.

مريم: عندي اللون اللازم، سآخذ مربعا.

كمال(ست سنوات) : لا ، يجب أن تأخذي شيئين طويلين صغيرين.

مريم: والآن هذا مربع (تريه لكمال)

كمال: يجب أن تريه لي عندما تنتهين، لأرى هل هو مضبوط (وقد فعلت).

يظهر التعاون واضحا في هذا النموذج من المحادثة حيث يقدم كمال النصح المريم عن لون الرسم، وعن شكله، ثم يفحص النتيجة آخر الأمر.

وقد لاحظ الباحث أن كل أمثلة المحادثات التي تدور أثناء "التعاون في العمل" بين أطفال الخامسة والنصف أو السادسة من العمر، من ذلك الطراز الذي يفسر فيه طفل كبير أو طفل

أكثر الماما بالموضوع، عملا لزميل أصغر منه أو أقل الماما بالموضوع، أما قبل هذه السن فإن التعاون يتجلى بين الانداد في اللعب، قبل كل شيء.

أما المحادثات التي تدل على التعاون في العمل، وفي التفكير المجرد فإنها لا تبدو قبل السابعة إلا نادرا.

عيوب الكلام: هناك اجماع تقريبا، على أن الغالبية العظمى من عيوب الكلام تظهر في سن ما قبل المدرسة. ومن أهم عيوب الكلام التي يمكن ان نلاحظها عند أطفال هذه المرحلة: "اللعثمة" أو التلكؤ في الكلام. و "اللثغة" التي تبدو في إحلال حرف "الثاء" محل حرف "السين" وحرف "التاء" محل "الكاف". ومن عيوب الكلام أيضا صعوبة التلفظ بأحرف معينة "كالراء" أو "اللام".

أما "التهتهة" فهي من العيوب الشائعة بين الأطفال، وهي تلاحظ في هذه التكرارات الآلية للمقاطع أو في إطالة الأصوات الأولى للمقاطع أو الكلمات.

وهناك أسباب متعددة للإصابة بأحد هذه العيوب أو ببعضها، منها ما يعود إلى الناحية الصحية والعضوية كأن يقع الطفل في مرض فتعقبه أو تصاحبه هذه العيوب، كما أن تلف أي عضو من أعضاء الكلام يكون سببا في الإخلال بعملية الكلام، ثم أن أي خلل عضوي أو وظيفي في الأعصاب، أو في بعض مناطق المخ، تمنع التآزر الحركي وبالتالي تأخر عملية ارتقاء الكلام.

وحالات الطفل النفسية التي يصل فيها التوتر الانفعالي أو العصبي إلى درجة شديدة كثيرا ما تكون سببا للاصابة ببعض عيوب الكلام، فالطفل الذي يعاني من شعور بالقلق أو بالخوف، ربما بسبب الشعور بالخيبة أو الحرمان أو الغيرة الشديدة أو لغير ذلك من الظروف النفسية غير الملائمة، قد يتعرض لبعض اضطرابات الكلام.

وبالاضافة إلى هذه العوامل العضوية والنفسية نذكر بعض العوامل الأخرى ذات الطابع الاجتماعي والتي قد تكمن وراء الخلل الذي يصيب وظيفة الكلام. ومن هذه العوامل مثلا: اختلال البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل، وعدم استقرارها العائلي والاجتماعي، وما يسبب ذلك من قلق وتوتر للأمهات والآباء على السواء وما يكون لذلك من آثار سيئة على صحة الطفل

النفسية والعقلية، وبالتالي على مظاهر النمو النفسي والاجتماعي والعقلي وفي مقدمتها عملية الكلام. وقد يؤدي عدم الاستقرار العائلي إلى الاستعانة بالحاضنات (أما في رياض الأطفال أو لدى الأقارب) واستبدالهن يوما بعد آخر. الأمر الذي يؤثر على نمو وظيفة الكلام نموا طبيعيا.

وأخيراً، فإن القدوة السيئة في الكلام إذا ما كان الآباء أنفسهم يعانون من صعوبات النطق والكلام تؤدي إلى تقليد الأطفال لهم.

الفصل الخامس

دفع النمو النفسي المتكامل لطفل ماقبل المدرسة

❖ الخصائص النفسية لأطفال ما قبل المدرسة.

❖ دور القصة في النمو المتكامل للطفل في رياض الأطفال.

❖ اللعب والخيال والتمثيل.

❖ التربية الابداعية والتعلم الذاتي.

❖ التنشئة الاسرية وعلاقتها بالمشكلات الانفعالية لطفل ما قبل المدرسة.

❖ المشكلات الانفعالية الشائعة في رياض الأطفال.

دفع النمو النفسي المتكامل لطفل ما قبل المدرسة

إن مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة من مراحل النمو الانساني ، وقد ا شار علماء النمو الى ان الخمس سنوات الاولى من عمر الطفل تمثل حجر الاساس في نمو الوظائف النفسية في السنوات التالية . كما انها ذات اهمية خاصة في اعداد الطفل للدراسة النظامية في المدرسة الابتدائية . لذلك كان قرار انشاء كلية متخصصة لتخريج معلمة متخصصة في مساعدة الطفل في هذه المرحلة على ان يستخدم طاقاته وامكاناته من اجل ان يتعلم بنفسه ويبتكر ويلعب ويشعر بالسعادة والكفاءة .

في الفقرات التالية من هذا الفصل سوف نقدم بعض لموضوعات المرتبطة بدفع النمو المتكامل لطفل ماقبل المرسة نبدأها بالتعريف بالخصائص النمائية للطفال في هذا العمر.

أولا : الخصائص النفسية لأطفال ما قبل المدرسة (4-7 سنوات)(1)

استطاعت النظريات النفسية أن توجه نظر علماء التربية والتعليم إلى أن النمو النفسي في كل مرحلة عمرية له خصائصه ودوافعه. وقد أدى بهم ذلك إلى البحث عن الخصائص الميزة لكل مرحلة عمرية من أجل استثمار هذه الخصائص في تربيته وتعليمه والتعامل معه بطريقة تؤدي إلى النمو المتكامل.

وقد حدد هؤلاء العلماء لطفل ما قبل المدرسة عدداً من الخصائص كما يلي:-

1- يعتمد الطفل في إدراكه للأشياء على حواسه فهو يدرك ما يستطيع أن يلمسه أو يسمعه أو يتذوقه أو يشمه. وعملية الإدراك هذه يترتب عليها الفهم والتفكير في هذه الأشياء. ولذلك يقال أن استشارة الطفل حول الموضوعات والأشياء تكون أفضل لو أننا قدمنا له الشيء الحقيقي وليس صورة له.

2- الطفل يتعلم بنفسه وبطريقته فكثير من الأمهات والمعلمات تشرح للطفل استخدام شيء معين أو معنى مفهوم معين عدة مرات وتعجب كيف أنها كررت ذلك أكثر من مرة مع ذلك فإن الطفل لا يفعل ما تطلبه منه. وأحياناً تتهمه بأنه يفهم ما تريد لكنه يعاندها. في الحقيقة هو لم يفهم ولم يعاند لكنه يستخدم طريقته في الإدراك والفهم والتي تعتمد على خبراته هو.

(1) انظر: عفاف عويس، 1992: التعامل مع الاطفال علم وفن وموهبة، القاهرة: الزهراء.

ولذلك فإن البدء من خبرة الطفل تجعله يشارك ويتعرف على مواطن الاتفاق أو الاختلاف بين ما يفعله أو يراه أو يسمعه الآن وما كان يفعله أو يراه أو يسمعه من قبل. وهذا الاتفاق أو الاختلاف يساعد الطفل على أن يتمثل الخبرة أو المعلومة أو يتكيف منها.

3- الطفل بطبعه يبحث عن المثيرات يندهش بكثرة ويفرح ويغضب بشدة ويحب ويكره بسرعة وفي أوقات متقاربة جداً. كما أنه يلمس هذا ويترك ذاك ويحب الحكاية ويتركها للرسم ثم القفز..... الخ. فالطفل لا يستطيع أن يركز انتباهه أو نشاطه أو إنفعالاته في شيء واحد لمدة طويلة.

4- الطفل الصغير يحب الاستطلاع فهو من سن سبعة أشهر تقريباً يمسك بالاشياء ويضعها في فمه وهو يتابع ببصره أشياء أو أشخاص تتحرك أمامه. يحاول أن يضع المفتاح في الباب ويفتحه كما يفعل الكبار. يتفحص ألعابه ويفكها ويحاول تركيبها مرة أخرى. يبحث في حقيبة والدته وفي مكتب والده. وتجده في داخل دولاب المطبخ يختبر ما يوجد بها من مواد غذائية أو آنية للطبخ. إن هذه الخاصية تحتاج لكي تنمو إلى قدر من الحرية للطفل لكي يجرب ويختبر الأشياء من حوله. مع تأمينه طبعاً ضد الخطر.

كما أن حب الطفل للاستطلاع والبحث والاختبار يجعلنا نبحث ونضع أمام الطفل الكثير من المثيرات التي تساعده على ذلك مهما كانت هذه المثيرات بسيطة أو غير هامة أو كبيرة على سنة فيما نعتقد أو نتصور. وللأسف الشديد فإن كثيرا من الأسر بل وكثيرا من رياض الأطفال في بلادنا لا توفر في المنزل أو في الصف الدراسي إلا الأثاث فقط من أسرة أو مقاعد أو مناضد... الخ ولا تهتم بالأدوات والأشياء واللعب التي تدفع الطفل إلى البحث والتنقيب والفهم.

5- الطفل في هذه السن كثير الأسئلة ولا يمل من السؤال عن ماذا، وكيف، ولماذا، وأين. ولذلك فقد سماها البعض مرحلة الأسئلة.

بعض الأمهات والمربيات تضيق بأسئلة الطفل وبعضهن يقع في حرج لأنه قد لا يعرف الإجابة أو يخجل من ذكرها، والبعض الآخر يجيب بطريقة تفصيلية مع قدر كبير من الأمثلة والتحليل. إن ما يحتاجه الطفل للإجابة عن أسئلته هو الإجابة المحددة القصيرة لأن هذا النوع

من الإجابات سوف يدفع الطفل إلى التفكير والربط بين هذه الإجابة وخبراته الذاتية وقد يدفعه ذلك إلى إلقاء سؤال آخر وهكذا.

6- الطفل كثير الحركة ويحب اللعب. يسعد الأطفال كثيراً بالخروج إلى الحدائق والمزارع ومتابعة نمو الحيوانات والنباتات كما يسعدون بالتسلق والقفز ويحبون أن يصنعوا بأنفسهم بعض الألعاب البسيطة مثل لضم عقود الخرز أو عمل طيارة بالورق أو مركب ...... الخ.

7- الطفل يحب الكلام المنغم والأناشيد، أن الكلام المنغم والأناشيد تسعد الطفل وترهف حسه وتجعله يحب الجمال. كما أن الأغاني الجماعية تجعله يتدرب على الإشتراك في العمل الجماعي وتعده لكي يتعلم العمل في فريق.

8- الطفل يتعامل مع المثيرات بخياله قبل عقله فهو يتخيل الفكرة أو المعلومة قبل أن يفهمها ويضمها لخبراته ويكون منهما صورة ذهنية جديدة تساعده على نمو التفكير- لذلك فإن الانشطة التي تنمي الخيال مثل الرسم والتجميع وألعاب المكعبات وكذلك القصص ولعب الأدوار.... إلخ. كلها أنشطة تساعد الطفل على تنمية قدرات التفكير لديه.

9- الطفل يحب الحكاية، فكل الأنماط السلوكية المرغوب اكسابها للطفل إذا ما قدمت في إطار حكاية مثيرة ومسلية تؤثر في الطفل أكثر من الحديث الشفهي أو النصائح المباشرة.

10- الطفل يقلد من هم في مثل سنه إذا كان سلوكهم مقدراً أو مرضيا عنه ولا شك أن كل منا يحتاج إلى أن يكون مقدراً أو محبوباً. والطفل في هذا السن يهمه أن يكون محبوباً من الأم والمعلمة فإذا أثنت المعلمة على طفل لأنه أتى بسلوك جيد فإن الطفل الآخر يحب أن يقلده لكي يحصل على هذا الثناء والحب.

11- الطفل يحب المرح والفكاهة فالضحك سلوك فطري في الإنسان والطفل قد يضحك أحيانا على اشياء لا تضحكنا نحن الكبار. وللضحك وظيفة هامة في إشعار الطفل بالسعادة والرضا والنشاط أيضاً.

ثانيا : دور القصة في النمو المتكامل للطفل في رياض الأطفال:[2]

إن جميع الخصائص السابقة لطفل رياض الأطفال تجعلنا نستشعر أهمية قصص الأطفال

(2) انظر: عفاف عويس، 1998: دور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية للاطفال، القاهرة: المجلس الأعلى للجامعات، اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة.

في كل صورها وأشكالها في النمو النفسي المتكامل للطفل. فقصص الأطفال تعتمد على الكلام الذي يميز النمو في هذه المرحلة والذي هو اساس النمو العقلي والوجداني والاجتماعي كما أن القصص تتميز بالاثارة والتشويق وتقدم معارف وسلوكيات مرغوبة وغير مرغوبة يتعلم منها الاطفال ذاتيا الكثير.

والتعلم الذاتي الذي هو هدف التربية الحديثة لا يعتمد على التلقين بل يعتمد على دافعية المتعلم وترتبط بخبرته الشخصية. لذلك ففي تصورنا أن الاهتمام بقصة الطفل في رياض الأطفال وتقدمها بأشكال وصور مختلفة تجذب الطفل تسهم في النمو المتكامل في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية واللغوية .

وقد حاولنا أن نركز حديثنا عن دور القصة في إشباع الاحتياجات النفسية المتكاملة لطفل ما قبل المدرسة والجدول التالي يوضح المهام والمطالب النمائية في كل جانب من هذه الجوانب والخصائص النمائية الخاصة بهذا الجانب والمهارات المطلوب إنجازها وكيف يمكن للقصة أن تسهم في تنمية هذه المهارات.

جدول رقم (6)

تصور مقترح للمهام والخصائص النمائية والمهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والوجدانية والخلقية ودور القصص في تنميتها لدى أطفال ما قبل المدرسة

المجال	المهام الرئيسية	الخصائص النمائية للمرحلة العمرية	المهارات المطلوب اكتسابها	اساليب تنمية المهارات باستخدام القصص
اللغة: (يعرف الطفل العادي في نهاية هذه المرحلة ثلاثة الاف كلمة تقريبا).	تعلم الكلام	- الكلام متمركز حول ذاته خاصة إذا كانت المهمة المطلوبة صعبة. - يفهم الكثير من الكلمات لكنه لا يستطيع أن يستعملها. - يستخدم كلمات جديدة.	- تكوين جمل بسيطة. - الاجابة عن الأسئلة. - فهم معاني الكلمات. - تعلم قواعد اللغة العملية (الكلام في الوقت المناسب، للشخص المناسب في المكان المناسب).	- إعادة سرد القصص التي تحكى له شفهيا. - إعادة سرد القصص من رؤية صورها. - إعادة سرد قصة سمعها من قبل. - اكتساب كلمات جديدة وفهم معناها في سياقها (الحزن، الغضب، التعب ..الخ).
التفكير	الربط بين الرموز والواقع والخيال والحقيقة	- يضفي الحياة على الكائنات الجامدة ويتعلم من ذلك المفاهيم. - اللعب التخيلي (الايهامي). - يضع في اعتباره بعد واحد للشي أو الموضوع. - الأسئلة: لماذا؟	- القدرة على الاستنتاج والاستدلال من أشياء حسية مدركة بالنسبة له. - القدرة على الحفظ والإسترجاع الشفهي. - تعلم مفاهيم عن بيئته. - الخيال والتعبير الفني.	- المناقشة التى تتبع حكاية القصص (لماذا حدث هذا.. من يفعل كذا ماذا يحدث له..) - إعادة سرد القصة بأحداثها شفهيا، بالتمثيل الصامت (البانتوميم) أو لعب الأدوار. - الإنصات للحكي.

الجانب الاجتماعي	الاتصال والتواصل مع بعض الآخرين خارج الأسرة	- متمركز حول ذاته - يلعب منفردا أو مع جماعة إذا شعر بالألفة. - ينظر إلى الموقف من وجهة نظره (لا يضع وجهة نظر الآخرين في اعتباره).	- تكوين علاقات مع بعض الراشدين والأطفال خارج الأسرة. - تعلم سلوكيات الاتصال والتواصل الإيجابي (اللفظي وغير اللفظي). - الاهتمام بمشاعر الآخرين. - تكوين مفاهيم عن الأدوار الاجتماعية وأدوار الذكور والأناث. - الربط بين الوجدان والسلوك في المواقف الاجتماعية.	- الإجابة عن اسئلة المعلمة حول السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب. - مشاركة الأطفال في إبداع أحداث القصص بالتمثيل أو لعب الأدوار. - وصف أدوار الأبطال (دور الآم، الشرطي، الطبيب). فهم الانفعالات داخل الحدث.
الجانب الوجداني	الثقة الاستقلال	- الخوف، الغيرة، الغضب، الاعتمادية.	- الأقبال على تعلم اشياء جديدة.	- الأهتمام بالتعبير عن مشاعر أبطال القصص عند إعادة السرد.
		- الانفعال السريع. - الانتقال من حالة انفعالية إلى اخرى بسرعة.	- التحكم في الانفعالات. - تقدير الذات.	- فهم معنى الانفعالات ومحتوى هذه الانفعالات الحزن، السرور، الغضب، الغيرة... الخ (عن طريق المناقشة). - التعبير عن المشاعر في التمثيل الصامت ولعب الأدوار.
الأحكام الخلقية	تجنب العقاب	- لا يشعر بالذنب لأنه أخطأ. - السلوك خطأ أو صواب طبقا لنتائجه. - لا يضع القواعد موضع تساؤل.	- تعلم السلوك الذي لا يجعله يضر بنفسه أو بالآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي. - فهم معنى الثواب والعقاب.	- مناقشة التدعيم الايجابي (الاستحسان) والتدعيم السلبي (العقاب) الذى تعرض له ابطال القصص. - لعب الأدوار والتمثيل الصامت لموقف الاستحسان أو العقاب ومواقف التعبير عن الفرح عند الاستحسان والغضب أو الحزن عند العقاب.

ثالثا :اللعب والخيال والتمثيل لدى طفل ما قبل المدرسة :

يرتبط اللعب بالطفولة، فالطفل يلعب بالاشياء التي تصل إليها يده وهو في المهد، وعندما يكبر قليلا نراه يخلع الحياة على الكائنات من حوله وهو لا يدرك الفرق بين الجماد والكائن الحي، لأنه يرى أنه ما دام هو يستطيع أن يفعل شيئا فالعروسة أو الكرسي أو العصا

تستطيع ذلك أيضاً. وهو يتعامل مع هذه الاشياء على هذا الأساس. وعندما يتقدم في السن قليلا يلجأ إلى اللعب الدرامي (التخيلي) فيتحدث مع الأشياء ويتخيل أنها تحدثه.

والطفل في ذلك يلعب ويتخيل ويمثل. وفي الحقيقة أن هذه الوظائف الثلاث تمثل شيئاً واحدا في حياة الطفل. وأبرز ما يميزها جميعا هي إعتمادها على التلقائية. والتلقائية هي الأستجابة التي تصدر بدون منبه خارجي بل بدفعة داخلية.

ولا غنى للإبداع عند الصغار أو الكبار من التلقائية بل أن مورينو قد وضعهما على متصل واحد، أحد طرفيه هو التلقائية والطرف الآخر هو الإبداع.

لذلك فإن دراسة إبداعات الأطفال ومحاولة تنميتها لا يمكن أن تنمو بمعزل عن اللعب، الخيال، التمثيل مع توفر شرط التلقائية. وهذا ما يجعلنا نقدم في هذا الجزء عرضا لنشاط اللعب عند الأطفال واستخدامات الخيال لديهم.

اللعب وعلاقته بإبداع الأطفال:

اللعب ضرورة وظيفية هامة في مراحل نمو الطفل، ويعتبر التمثيل أحد ملامح هذا اللعب كما أن التخيل هو المحور الذي يدور حول معظم خصائص النشاط التمثيلي، والإندماج هو قاسم مشترك بين اللعب التخيلي والتمثيل.

ويرى سلاد أن الطفل في نموه يبدأ بتكوين عادات إبداعية تنمو من خلال اللعب. وابتداءً من سن السادسة يبدأ الطفل في الإتجاه نحو تكوين إيقاعات العمل. وهو يرى أن اللعب دراما خالصة سواء كان لعبا انفراديا أو لعبا جماعيا، لعبا واقعيا أو لعبا تخيليا فأي لعب ينطوي على عنصر تمثيلي .

وقد ذكرت ليبرمان Liberman بناء على دراسة قامت بها أن هناك علاقة، بين ما نسميه روح اللعب وبين طبيعة التفكير التغييري أو التباعدي الذي يؤدي إلى الإبداع . حيث تشمل روح اللعب على التلقائية الجسمانية والاجتماعية والمعرفية كما تشتمل على الحس الفكاهي وروح المرح .

وقد ذكرت في دراسة أخرى اجريت عام 1967 أن ما نسميه روح اللعب يمثل دافعا حقيقيا يدفع صاحبه نحو التفكير الإبداعي في مرحلة المراهقة وما بعدها.

ويرى تورانس أن ما نلاحظه من سلوك الأطفال الرضع في تعاملهم مع الأشياء وهزها وتدويرها ومعالجتها بطرق متعددة يشير إلى بدايات التفكير الإبداعي لديهم.

ولقد احتل اللعب مكانة هامة لدى فلاسفة التربية وعلماء النفس منذ أقدم العصور فقد أوصى الإمام الغزالي (توفي 5.5 هـ) بأن يوذن للطفل أن يلعب لعبا جميلا، فإن منع الطفل من اللعب وإرهاقه بالتعليم يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه.

وقد قال برتراندراسل: "الطفل في اللعب ملك يحكم أرضه بقوة تفوق حقا قوة أي ملك على وجه الأرض".

واللعب عند مدام بهلر مرحلة ممتدة وأساسية في نمو الطفل، وهي تنقسم إلى مراحل فرعية حسب أعمار الأطفال. والواقع أن اللعب قاسم مشترك في أنشطة الطفل الفعلية والحركية والوجدانية والاجتماعية. ويندمج الطفل في لعبه عندما يكون تلقائيا بعيدا عن أساليب الضغط التربوي . إذ أن عدم وجود ضغط من جانب الأساليب التربوية التقليدية على وسائل تناول الأشياء والمواد والأفكار هو الذي يوجد اللعب. ولهذا كان اللعب مرتبطا بالفن والإبداع.

وتتحدد فائدة اللعب بالنسبة للطفل بمدى ما تحققه له الألعاب التي يقوم بها من إشباع لحاجاته النفسية والاجتماعية تبعا للمرحلة العمرية التي وصل إليها وتبعا للفروق الفردية بين الأطفال. لكن العرف السائد من أن هناك ألعابا خاصة بالبنات وأخرى خاصة بالبنين قد يحول دون إشباع الحاجات النفسية الخاصة للطفل بالنسبة للعبة معينة، كأن تفضل طفلة لعبة كرة القدم على اللعب بالعروسة فيستنكر الصبية منها ذلك. كما يؤنبها الأهل على ذلك فتضطر إلى البحث عن لعبة أخرى أقل إشباعا لحاجاتها لكنها تتفق مع ما هو متعارف عليه بالنسبة للألعاب التي يمكن أن تمارسها البنات، والشيء نفسه يحدث بالنسبة للبنين حينما يفضلون لعبة متعارف على أنها خاصة بالبنات (كنط الحبل أو الحجلة).

وقد يؤدي عدم إشباع حاجات الطفل إلى نوع معين من اللعب إلى حالات الجنوح، التي تظهر بداياتها في مرحلة الطفولة المتأخرة، بسبب عدم قبول المجتمع للألعاب التي يشعر الطفل

أنه يميل إليها، والتي تشبع حاجاته النفسية، فينسحب من جماعة اللعب إلى نوع من اللعب المخرب.

ولعل ما يمكن أن يحتوي عليه أسلوب الدراما الإبداعية (التمثيل الإبداعي) من تدريبات إيقاعية وتشخيصية ما يتيح للأطفال ممارسة جميع الأنشطة التي يشعرون أنها تحقق حاجاتهم كأفراد، وذلك من خلال استخدام خيالهم في تصوير الايقاعات والتشخيصات المختلفة والتعبير عنها. وهذا كله يتم في جو أشبه ما يكون بجو اللعب، مما يجعل ممارسة الطفل لبعض الانشطة التي لا تتناسب مع سنه أو جنسه لا يسبب له حرجا ولا يدفع اقرانه إلى استنكار ذلك منه لأنه مرتبط بلقاءات الدراما الإبداعية وطبيعتها.

واللعب إلى جانب أن له تأثيره في جميع جوانب النمو الحركية والعقلية والاجتماعية والوجدانية، فهو وسيلة تربوية وعلاجية هامة، كما أنه الوسيلة الوحيدة التي يمكن من خلالها ملاحظة سلوك الأطفال وقياس مظاهر النمو الإبداعي لديهم خاصة في السن الصغيرة.

العوامل التي تؤثر في اللعب لدى الأطفال:

يرتبط اللعب بمدى النمو الجسمي ونضج المهارات الحركية والعقلية، كما يتأثر بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين- كما أن عوامل البيئة وأساليب التنشئة وثقافة الجماعة تؤثر في نمو ألعاب الأطفال وارتقائها.

وقد لاحظت ميلر Millarمن خلال متابعتها للتجارب التي اجريت للتعرف على ألعاب الأطفال في المجتمعات المختلفة أن أطفال قبيلة (تبانسجو) لا يعرفون اللعب، فقد ظهر بعد ملاحظة ودراسة الأطفال طوال سنتين- حالتين فقط:

الأولى: لطفل في السادسة صنع محراثا يربط فيه أخاه. والثانية: لطفل آخر بنى بيتا بأعواد الثقاب. وتقول ميلر أن السبب في عدم وجود نشاط اللعب لدى أطفال هذه القبيلة وما يشابهها هو فقر حياة الكبار الاجتماعية وقلة تجمعاتهم وعلاقاتهم، فقد لاحظت ميللر في قبيلة أخرى تسمى أوكينارا انتشار ألعاب المحاكاة واللعب التخيلي لدى الأطفال (سن 4-10) والسبب في ذلك يرجع إلى تنوع أساليب التسلية لدى شعبها، وتعقب ميللر على ذلك بقولها، أن اللعب التخيلي ولعب المحاكاة يعتمدان أساسا على "ماذا وكم" تهيئ وتعطي البيئة.

وسنحاول فيما يلي أن نعرض لانشطة اللعب المختلفة لدى الأطفال كما وردت في معظم الكتابات عن ألعاب الطفل، ثم نشير بإختصار إلى نظرية فالون في نمو ألعاب الأطفال وارتقائها ونتبع ذلك بعرض لنظرية بياجيه عن اللعب.

أنشطة اللعب لدى الأطفال: رغم الاختلاف في النظريات التي تفسر ظاهرة اللعب عند الأطفال إلا أنه مما لا خلاف عليه أنها ظاهرة موجودة وذات مرحل ارتقائية معينة مرتبطة بالارتقاء النفسي في كيان الطفل ككل. وقد صنفت انشطة اللعب طبقا لنموها وتطورها إلى المراحل التالية:

1- **الألعاب التلقائية الحرة:** وهي لا تتقيد بالقواعد والمبادئ المنظمة للعب ولذلك فهي ألعاب انفرادية، الطفل يلعب وقتما يشاء ويتوقف عندما يصبح غير مهتم باللعب

2- **الألعاب الدرامية (التمثيلية):** وهي ذلك النوع من نشاط اللعب الذي يتقمص فيه الطفل شخصيات الكبار أو شخصيات أخرى، كما تتضح في أنماط سلوكهم وأساليبهم المميزة في الحياة التي يدركها الطفل أو ينفعل بها وجدانيا. وهو من خلال هذا النوع من اللعب يعكس نماذج الحياة الإنسانية المادية المحيطة به أي أن هذا النموذج ينشأ استجابة لانطباعات إنفعالية قوية يتأثر فيها بنماذج من الحياة في الوسط المحيط به. وتنطوي هذه الالعاب على الكثير من الخيال، وهنا يكمن المغزى الإبداعي لهذه الألعاب والتي يطلق عليها أحيانا الألعاب الإبداعية.

واللعب الدرامي يبدأ في شكل لعب إيهامي make believeplay فيه يتعامل الطفل من خلال الحركة أو اللغة مع المواد أو المواقف (كما لو) أنها تحمل خصائص أكثر مما توصف به في الواقع فيضفي على الأشياء التي يلعب بها الحياة والحركة.

ويبدأ الطفل في تمثيل الشخصيات في حوالي العام والنصف والعامين ثم يتطور هذا اللعب الإيهامي من إضفاء صفات للأشياء كالتحدث إلى الدمى والاشياء غير الحية إلى الاستخدام الايهامي لها كأن يجعل الخشبة حصانا وقطعة القماش الملفوفة طفلا رضيعا. ثم يتدرج إلى المواقف الايهامية التي تتضمن استخداما معقدا للمواد كبناء منزل. وفي معظم الاحيان يرتبط اللعب بالمواد الموجودة أمامه في المجال الحسي العياني المباشر. وبتطور نمو الطفل يزداد استخدامه للمواد بطرق أكثر تعقيدا.

واللعب الايهامي يعكس الثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال، بل ويعبر عن روح العصر، فاللعب الايهامي لاطفال القرية يختلف عنه بالنسبة لاطفال المدينة. ولعب الاطفال في فترة الحروب التي يمر بها مجتمعهم تتضمن نماذج خيالية لمركبات الفضاء ووسائل التكنولوجيا المعاصرة.

واللعب الخيالي الايهامي قد يلعبه الطفل بمفرده فيتخذ له رفيقا خياليا . وقد يلعبه أكثر من طفل فيمثلون الفصل والمدرسة والتلاميذ أو الأم- والأولاد.

وهكذا نجد أن للعب الدرامي وظيفة طبيعية في نمو الطفل في سنوات عمره الأولى قبل الدخول إلى المدرسة أو بعدها بقليل، ولذلك من الهام والضروري أن نغزو هذا العالم لنستطيع أن نحقق للطفل أكبر فائدة إنمائية في اتجاه تنشيط الخيال وإكساب المعارف والخبرات والعادات الملائمة مع عدم المساس بتلقائية الطفل التي بدونها لا يكون اللعب لعبا كما أن بدونها تختفي إبداعات الأطفال.

3- **الألعاب التركيبية**: يبدأ في سن ما قبل المدرسة في صورة بناء أشياء بالمكعبات ، وتجميع الصور ... . ويعتبر اللعب التركيبي من المظاهر المميزة لنشاط اللعب في مرحلة الطفولة المتأخرة (9-21) . ويبدو نشاط اللعب التركيبي لدى طفل المدرسة الابتدائية في شكل أنشطة يقوم فيها الطفل ببناء خيام ومنازل وعمل نماذج من الطين، وعادة ما تكون ألعاب البنين مرتبطة بأشكال لعبهم خارج المنزل أما البنات فتكون ألعابهن التركيبية في شكل عمل عروسة من الورق أو من القطن وصنع فساتين لها كما تبدو في عمل الرسوم والتلوين.

ويعتبر جمع الأشياء من مظاهر لعب الأطفال وهو يبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة بقليل حيث يقوم الطفل بجمع الأشياء التي تثير انتباهه في موقف معين ويصر على الاحتفاظ بها وبتقدم العمر يتجه في جمعه إلى الانتقاء فتكون الأشياء التي يجمعها أقل عددا وأكثر جاذبية. وفي مرحلة تالية يصبح جمع الأشياء مرتبطا بإهتمامات الجماعة التي ينتمي إليها الطفل كأن تهتم جماعة من الأطفال بجمع نماذج سيارات وأخرى بالعملات التذكارية....الخ....

والخاصية الأساسية للعب التركيبي تتمثل فيما يعكسه الطفل من نواتج مادية مشتقة من

عالم الظاهرات المحيطة، مثل تشكيل آلة من أجزاء مختلفة أو عمل مبني معين أو رسم صور تعبيرية، وتنطوي الكثير من الألعاب التركيبية على استثارة القدرات العقلية والمعرفية لدى الطفل وعلى تكوين المهارات اليدوية كما أنه غالبا ما يكون للعب التمثيلي دور في هذه الألعاب.

4- **الألعاب الترويحية والرياضية**: وتبدأ في شكل ألعاب يمارسها الصغير مع أمه ثم مع أطفال الجيران حيث تكون جماعة اللعب غير محدودة وفي إمكان أي عدد من الأطفال أن يشتركوا فيها. وهي لا تعتمد على قواعد أو نظم معقدة مثل لعبة استغماية، عسكر وحرامية، أما في سن الخامسة فيبدأ الطفل في نوع من الألعاب التي تختبر فيها قدرته الحركية، كالسير على الحواجز والقفز من أماكن عالية وهي ألعاب تعتمد على التنظيم أكثر لاعتمادها على عنصر المنافسة.

وفي مرحلة الطفولة المتأخرة تأخذ الألعاب الترويحية شكل ألعاب الفريق أو الألعاب الثنائية ويتركز نشاط الطفل فيها على التفوق. والألعاب الترويحية تتيح للطفل أن يتعلم من خلالها أساليب التعامل مع الجماعة.

5- **الألعاب الثقافية**: فيها يكتسب الطفل المعلومات والخبرات والمعارف من خلال نشاط مثير لاهتمامه بدرجة كبيرة. ومن أمثلة الألعاب الثقافية القراءة الحرة ومشاهدة برامج التلفاز والإذاعة ومتابعة أفلام السينما والمسرح. إلى جانب الألعاب الثقافية التي تستخدم فيها الحركة كأن يطلب من الأطفال أن يقفوا على شكل مثلث، مربع أو أن يأخذ الطفل شكل تمثال أو طائر.....الخ.

نظرية فالون في ارتقاء اللعب:-

حدد فالون ارتقاء اللعب عند الأطفال في إطار المراحل العامة التالية:

1- **الألعاب الوظيفية**: تكون في شكل حركات بسيطة جدا مثل ثني ومد الذراعين وتحريك الأصابع ولمس الأشياء وأرجحتها لتحدث شخللة.

2- **الألعاب التخيلية**: وهو نمط اللعب بالدمية كأنها شخص وركوب العصا كأنها حصان.

3- **الألعاب الاكتسابية**: الطفل في هذه المرحلة يكون كله آذان وعيون فهو في لعبه ينظر ويصغي ويبذل الجهد للتصور والفهم فكل الكائنات والمشاهد والصور والحكايات والأغاني يبدو أنها تخلب لبه.

4- **الألعاب الصنعية**: في هذا النمط من الألعاب يروق للطفل التأليف بين الأشياء وتبديلها وتحريرها ليخلق منها اشكالا جديدة. والألعاب الصنعية لا تقضي على ألعاب التخيل وألعاب الاكتساب، بل عادة ما يكون لهما دور فيها.

ارتقاء اللعب عند بياجيه:

يعتبر بياجيه أول من نظر إلى اللعب نظرة ارتقائية وهو يربط بين سيكلوجية اللعب وبين نظريته في ارتقاء الذكاء والتفكير. ويستخدم بياجيه مصطلحي التمثل والتكيف لتفسير نظريته في اللعب فيقول أن التوازن الذكي ينتج عن عمليتي التمثل والتكيف فإذا سيطرت عملية التكيف على التمثل فإن النتيجة تكون محاكاة وإذا ساد التمثل على التكيف فإن هذا هو اللعب فاللعب إذن عبارة عن تمثل خالص يغير المعلومات القادمة لكي تلائم مستلزمات الشخص وكل من اللعب والمحاكاة لهما دور تكاملي في ارتقاء الذكاء وبالتالي فهما يمران بالمراحل نفسها التي يمر بها الذكاء كما يلي :

1- **المرحلة الأولى وهي تقابل المرحلة الحسية الحركية (من الميلاد حتى سن الثانية):-**

في هذه المرحلة يدرك الطفل العالم على أنه مكون من أشياء لها استمرار في الزمان والمكان فزجاجة اللبن إذا غابت عن عينيه فهي قد فقدت ونقطة الضوء يتم متابعتها إذا كانت في مستوى النظر. وعموما فإن الطفل في نهاية المرحلة يستطيع القيام بأفعال في حضور الأشياء ورغم غيابها كما يستطيع استخدام الرمز ويبدأ اللعب الرمزي أو التوهمي في الظهور وهو ما يسود في المرحلة الارتقائية التالية.

2- **المرحلة الثانية هي مرحلة اللعب التصوري من (سنتين وحتى سن 7 أو 8):**

يعتمد اللعب في هذه المرحلة على التخيل فيتعامل مع الأشياء والمواقف كما لو كانت مختلفة تماما عما هي عليه. والطفل أثناء مخاطبته للعصاة التي يركبها (كما لو) كانت حصانا لا يفقد ادراكه بأنه يلعب بها كما لو كانت كذلك. واللعب التوهمي أو الرمزي في نظر بياجيه هو تمثل خالص يكرر التفكير وينظمه فيما يختص بالصور والرموز التي امتلك ناصيتها ولذلك فإن وظيفته هي وظيفة التفكير التصوري نفسها.

ويتزايد أثناء مرحلة التفكير التصوري اتسام اللعب التوهمي بطابع التفصيل والتنظيم

والتماسك، ومع تزايد الخبرة بالبيئة المادية والاجتماعية يزداد التحول إلى التصور الدقيق للواقع ولا يحتاج الطفل إلى اللجوء إلى الرموز البديلة أو إلى تشويه الواقع وبذلك يصبح الطفل أكثر توافقا من الناحية الاجتماعية.

3- **المرحلة الثالثة مرحلة اللعب المنظم** (من 8-11): من خلال التعاون مع الأطفال الآخرين الذين يشكلون جماعة اللعب تتعدل رموز الطفل ومعتقداته ويترتب على ذلك أن يصبح الاستدلال واستخدام الرموز أكثر اتساما بالمنطق والموضوعية. ويتحكم في اللعب في هذه المرحلة نظام جماعي وقوانين للشرف. والطابع الذي تتميز به هذه الألعاب المنظمة والتي قد تستمر حتى مرحلة الرشد هو أنها عبارة عن تمثل للواقع في شكل انتاجات خيالية مبتكرة إذا ما أحسن توجيهها وتنظيمها.

ويمكن أن نستخلص مما سبق: أن نزعة الطفل إلى اللعب تعبر عن حاجة أصيلة فيه، إلا أن اللعب يمكن أن يكون وسيطا تربويا إذا ما خضع لاهداف محددة وتحقق في إطار خبرات منظمة وهو بذلك يمكن أن يكون مدخلا وظيفيا للتعليم الفعال للطفل. إلى جانب كونه إطارا تنمو فيه جميع وظائف الطفل وتتحقق حاجاته ويتحدد توافقه.

واللعب بحكم كونه يعتمد على التلقائية والخيال اللذين لا يكون هناك ابتكار بدونهما فهو بذلك أنسب مدخل يمكن أن تنفذ منه أساليب وبرامج تنمية الإبداع لدى الأطفال.

الخيال واستخداماته لدى الأطفال: يبدأ استخدام الخيال في السنوات الأولى من حياة الطفل ويكون ذا خصائص تلائم طاقة السلوك وحرية الحركة والتعبير ودرجة التكامل النفسي. وبمرور سنوات العمر يمكن ملاحظة أن النشاط الخيالي يكتسب خصائص جديدة ويمضي في قنوات خاصة تلائم طبيعة البناء النفسي للإنسان ومن ناحية أخرى تلاءم طبيعة الانتاج الموجه الذي يقدم الفرد على إنجازه.

والخيال هو ذلك النشاط النفسي الذي يتم من خلاله المعالجة الذهنية والحركية لبعض العناصر والمواقف بشكل جديد يعتمد على إعادة بناء الصورة بشرط عدم المحاكاة المباشرة للمصادر الحسية أو الادراكية لتلك العناصر أو المواقف. وهو بهذا ليس مجرد نشاط ذهني أو أفكار مجردة بل هو نشاط متنوع قد يكون ذهنيا أو حركيا أو تشكيليا المهم هو معالجة

عناصر المجال بشكل جديد يبعث في تلك العناصر الحياة والمعنى ويمنحها خصائص لم تكن لها من قبل.

ويعرف فؤاد البهي السيد الخيال بأنه العملية العقلية العليا التي تقوم على انشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث تنظمها في صور واشكال لا خبرة للفرد بها من قبل. وهي تستعين بقدرات التذكر والاسترجاع كما تستعين بالصور العقلية المختلفة في إنشاء هذه التنظيمات الجديدة، التي تصل الفرد بماضيه وتمتد لحاضره وتستطرد إلى مستقبله، فتبني من ذلك كله دعائم الإبداع الفني والابتكار العقلي والتكيف السوي مع البيئة. ويقول ويلس وبونز أن الخيال من أعظم الوظائف العقلية وأكثرها غموضا فبفضله يمكن الحصول على حياة مطمئنة أو حياة يائسة ولذلك فنحن في حاجة إلى فهمه وتوجيهه وجهة أفضل ليتحقق للفرد أحسن تكيف وتوافق.

وظائف التخيل: يصنف التخيل حسب وظائفه إلى عدة تصنيفات:

1- **تخيل الاستعادة**: حيث يتم استعادة الخبرات السابقة المرتبطة بموضوعات أو أحداث معينة مع وعي الشخص بأنها تمثل خبرات حدثت له في الماضي. ويعتمد تعريف أرسطو للتخيل على هذا المعنى حيث قال: "أنه صورة ذهنية تستحضر الإدراك الحسي الذي أنتجها ولا يمكن أن تنشأ منفصلة عنه".

2- **التخيل الانشائي (الابداعي)**. ويتمثل في إعادة تركيب ما تم استعادته من خبرات وأحداث سابقة بطريقة مبتكرة، ويتم ذلك بوصفه هدفا في ذاته، كما يمكن أن يكون نوعا من التخطيط لفعل معين، وبفضل قدرة الإنسان على التخيل الانشائي أو الابداعي يستطيع أن يخلق عوالم جديدة وخبرات ترضي طموحه وحاجاته وأمانيه.

3- **تخيل تحقيق الأهواء**: والشخص في هذا النوع من التخيل يكون سلبيا إلى حد ما حيث تمتزج خبراته الماضية دون اختيار منه أو إرادة، كما يحدث في أحلام النوم وهي عادة ما تكون سارة وتحتل نوعا من تحقيق الرغبات إلا أنها قليلة الإرتباط بالواقع واذا اتصلت بالواقع تكون غالبا محققة للنزوات وحالمة ولا ترتبط بإعادة الخبرات أو الابتكار والخلق. وهي وإن كانت تحتوي على بعض الهذاءات والخيالات إلا أنها لا تكون دائما معبرة عن حالات مرضية.

مظاهر نمو الخيال: استطاعت الدراسات في مجال النمو والإرتقاء أن تحدد متى يمكن أن يكون بوسع الطفل أن يستجيب استجابات خيالية لأول مرة، بحيث يصل إلى ترتيب الخبرات السابقة والتأليف بينها. وقد جاء في هذه الدراسات أن بعض الأطفال يمكنهم استخدام خيالهم قبل أن تنمو لديهم وظيفة الكلام. وتقول ميلر Millar أن الطفل ابتداء من سن سنة ونصف يميل إلى القيام ببعض النشاط التخيلي، كأن يتظاهر بأنه يشرب في فنجان وهمي أو أنه يشتري حلوى بقصاصات الورق أو قطع الرخام بإعتبارها نقودا. ويتطور بعد ذلك الأمر من ادعاء بسيط إزاء وقائع محدودة وغير مترابطة إلى نسق متكامل من التظاهر والآيهام فيلعب دور الأم أو الأب أو دور العسكري أو ممثل مشهور. وقد يلجأ الطفل إلى الاستعانة بملابس مناسبة للدور ويلون صوته بما يتناسب مع طبيعة الشخصية التي يتخيلها.

وبدخول الطفل إلى المدرسة يوجه الخيال إلى أنشطة إبداعية في مجال الفنون التشكيلية والموسيقا والقصص والتمثيل. وفي مرحلة المراهقة وما بعدها يبدأ الشخص في توجيه جهوده الخيالية للإبداعات الموجهة المتعلقة بالمهنة أو بقضاء الوقت الحر.

رابعاً :التربية الإبداعية والتعلم الذاتي لطفل ما قبل المدرسة[3]:

إن فن التعامل مع الطفل لا يتم بعيداً عن أهداف التربية. وأهداف التربية في عصرنا الحديث، عصر الانفجار السكاني والبطالة والتطرف والصراع ليست هي الأهداف التي كانت سائدة في الماضي. إن أهداف التربية اليوم تحتاج إلى ثورة على ما نمارسه الآن من طرق تربوية، ثورة تشجع على الإبداع والتعليم الذاتي .

من أجل هذا فإن دور الأم أو المعلمة في النمو المتكامل لطفل ما قبل المدرسة اليوم، يختلف اختلافاً كبيراً عن الدور الذي كانت تقوم به في الأمس.

بالفعل نحن في حاجة إلى ثورة تربوية تشجع الابداع والتعلم الذاتي . والابداع والتعلم الذاتي من وجهة نظرنا وجهان لعملة واحدة.

ذلك لأن الابداع لا يعلم فهو خبرة ذاتية خاصة تنتج عن طريقة الفرد في النظر إلى الأشياء وفي التعامل مع البيئة ومع المشكلات التي يصادفها وتحتاج إلى حل أو تغيير، لمزيد من الاستفادة من الموقف.

(3) انظر: عفاف عويس، 1992: التعامل مع الاطفال علم وغن وموهبة، القاهرة: الزهراء.

والتعلم الذاتي لأنه يشترط البدء من الخبرة الخاصة والرغبة في تعلم شيء معين من جانب المتعلم فهو يدفع الفرد إلى أن يبحث ويكتشف ويبتكر طرقاً كثيرة ومختلفة وجديدة لحل المشكلات التي تعترض طريقه في عملية التعلم وهذا هو المعنى العلمي للابداع، من هنا كانت التربية الابداعية والتعلم الذاتي وجهين لعملة واحدة.

سوف نتحدث في هذا الجزء عن التربية الابداعية باعتبارها ضرورة قومية. ثم عن دور الأسرة ودور المدرسة في تنمية الابداع لدى الأطفال الصغار.

أولاً: التربية الإبداعية :

إن إعداد طفل اليوم ليكون إنسان المستقبل يحتاج إلى توفير كافة الظروف لكي تنمو قدراته إلى أقصى حد ممكن. وتنمية القدرات الإبداعية للأفراد يعد اليوم ضرورة قومية، وضرورة يسعى إليها كل فرد في هذا المجتمع.

لقد امتلأ العصر الحديث بالصراع وأصبحت نتائج هذا الصراع مرهونة بمقدار إبداع العقول لدى القوى المتقابلة. مما جعل الدول تهتم بالدراسات التي تنمي الابداع لدى الأفراد وأصبحت حتى الحروب الآن تدار بطريقة ابداعية. وتتطلب اسلحة دفاعية غير المدافع والرشاشات أسلحة تعتمد على الحلول المبتكرة للمشكلات.

ومن ناحية أخرى فإن تزايد عدد السكان وتنافسهم على الثروة جعل من المهم أن تكون هناك عقولا مبدعة تحل المشكلات الناجمة عن هذا التزايد والتنافس.

إن عظمة الأمم الآن لم تعد تقاس بتاريخها الحضاري أو عدد القوى العاملة بها لكن بعدد أفرادها المبدعين. وأصبحت الصناعة اليوم لا تتطلب عدداً أكبر من العمال بقدر ما تتطلب عدداً أكبر من العلماء والمهندسين المبدعين.

وكما أن عدد أفراد أمة من الأمم ليس وحده عنصراً كافياً لتقدم هذه الأمة، كذلك فإن مجرد الحصول على الأدوات الحديثة لا يخلق العلماء. وعادة فإن العقول المبدعة لا تحتاج إلى كثير من الأدوات فالإنتاج الإبداعي يتسم بجودة أكثر وتكاليف أقل.

ومعظم الشكوى في البلاد التي تهتم بتنمية الابداع هي أن معظم خريجي الجامعات

يمكنهم أن يقوموا بالأعمال التي تتطلب أساليب سبق أن تعلموها ويشعرون بالضياع عندما يطالبون بحل مشكلات تتطلب ابتكار اساليب جديدة هذا في الوقت الذي أصبح فيه العمل الابداعي مفيداً ليس فقط للمجتمع بل وللأسرة أيضاً.

لذلك فإن المجتمعات التي تعلمت كيف تكتشف الإبداع لدى الأفراد وكيف تنميه لديهم قد أحرزت موقعا حضاريا متميزا مثل اليابان والصين.

الاهتمام بالطفل المبدع: لازلنا في بلادنا نعتمد على الفكر المبدع الذي يصدره لنا الغرب، سواء في مجال العلم أو الأدب أو الفن. وهذا يعني أننا حتى الآن نعيش كمستهلكين وليس كمبتكرين والسبب في ذلك أننا لا نهتم بتربية العقول المبدعة.

فلا زالت نظم التعليم قائمة على الحفظ والتلقين. ولازالت هذه النظم تفرض منهجاً واحداً لكل التلاميذ على الرغم من اختلاف قدرات التلاميذ واختلاف ميولهم. ولازالت الأنشطة الإبداعية في الفن أو الأدب أو العلم منعدمة في مدارسنا.

كما أن الآباء الآن مشغولون بالجري وراء لقمة العيش وأهملوا في سبيل ذلك اصطحاب الأطفال إلى النزهة والرحلات التي تشحذ الخيال وتنمي قدرات التفكير الإبداعي.

إن الاهتمام بتطوير التعليم الذي نلحظه الآن يتطلب أن تكون التربية الإبداعية في المنزل والمدرسة هي الأساس في هذا التطوير. ولن يجدي أن نطور المناهج وأن نغير موضوعات الكتب الدراسية دون أن نطور ونغير في أسلوب المعلم وفي تعامله مع التلاميذ.

نحن في حاجة إلى طفل مبدع يستطيع أن :

* يأتي بأفكار متنوعة عن موضوع واحد.
* يستطيع أن يغير الزاوية الذهنية في النظر إلى الموضوع مما يجعله ينظر إليه من أكثر من زاوية.
* يستطيع أن يأتي بأفكار جديدة غير شائعة.
* يستطيع أن يفكر في أكثر من حل للمشكلة التي أمامه.
* يستطيع أن يتأمل ويقلب الأفكار في ذهنه.
* يستطيع أن يستخدم وأن ينظم ما يعرفه أو ما يراه أو ما يحسه أو ما يلمسه بطريقته.

دور الأسرة في تربية الطفل المبدع: إن الشخص المبدع في الكبر هو طفل تربى في مرحلة طفولته بطريقة خاصة فكما نعلم فإن السنوات الأولى من عمر الطفل تحفز بداخله عوامل النجاح أو الفشل في مستقبل حياته.

وكما لاحظنا فإن أسلوب التربية في الأسرة يشجع أو يثبط طاقات الطفل الإبداعية ذلك لأن الدراسات التي اهتمت بالسياق الاجتماعي الذي يشجع على الإبداع قد أثبتت أن المبدعين في شبابهم كانوا أطفالاً يشعرون في أسرهم بالحب والتقبل. وكانوا يتمتعون بقدر معقول من المبادأة والاستقلال. مما يشجعهم على البحث والاستكشاف كما كانوا ينالون التشجيع على مواجهة المشكلات وحلها والبحث عن خبرات جديدة.

وقد وجد علماء النفس الاجتماعي أن عدم تعادل مستويات القدرات لدى الفرد يتأثر بدرجة الدافعية، والخبرات التي مر بها في حياته، بمعنى أن القوى الدافعة العميقة لدى الشخص مثل المخاوف والتوقعات تجعل الفرد ينتقي ما يستجيب له من مثيرات فيقبل على المدركات التي لا تعرضه للوم أو العقاب أو عدم الاستحسان ويحجم عن الدخول في الخبرات التي يتوقع فيها أن يخطئ وبذلك يقي نفسه من العقاب أو اللوم أو حتى مشاعر عدم الاستحسان.

وكثير منا ونحن تلاميذ كان يحجم عن أن يدلي برأيه أو بإجابته عن سؤال معين ظناً منه أن هذا الرأي أو تلك الإجابة قد تكون غير صحيحة ويفاجأ بأن زميلاً له قد قال الرأي نفسه أو الإجابة نفسها وقد لاقت الاستحسان والتشجيع.

هذا الكبت أو الخوف من التعبير عن الأفكار هو نتاج عملية الضبط الشديد التي يمارسها الآباء على الأطفال في المنزل والتي جعلت الطفل لا يثق في أقواله أو أفعاله.

وكثير منا بعد أن تبين خطأ تلك النظرة التي ينظر بها إلى مقدرته على الإتيان بأفكار صحيحة أو جديدة حاول أن يغيرها في نفسه فيحاول أن يشارك بالرأي أو بالعمل إلاّ أنه لا يستطيع ، لماذا ؟ لأنه اكتسب نوعاً من الخبرة في سنوات طفولته جعلته يشعر أنه غير مهيأ لأن يكون مبادراً أو منجزاً بسبب أنه تعود منذ الصغر على تجنب كل ما هو جديد لأنه غير معروف النتائج، تطبيقاً للقاعدة التي تقول "لا تسمع شراً لا تر شراً لا تقل شراً" وهذا النوع من الضبط يعيق الفضول وحب الاستطلاع ويعيق اللعب الحر والاستكشاف. ويعطل نمو القدرات العقلية خاصة القدرة الإبداعية.

وقد يبدو الطفل الذي تربى بطريقة "لا تسمع شراً ولا تقل شراً ولا تر شراً" في نظر الكبار طفلاً مؤدباً وخدوماً ومتعاوناً ولكنه كذلك في حدود ما يطلب منه.

وهكذا تؤثر الدوافع، التي ترجع في الأصل إلى الوجدان أو الانفعالات التي تدعمت في الصغر، على نمو القدرات العقلية والمعرفية والإبداعية مما يؤثر في سواء القدرات أو تعادلها.

إن دور الأسرة في التربية الإبداعية للطفل دور أساسي وإذا لم يقتنع الآباء بأهمية الدور الذي يجب أن يقوموا به من أجل إتاحة الفرصة لإبداعات الأطفال كي تنمو وتزدهر، فإن دور المدرسة سوف لا يكون مؤثراً.

ولذلك فإن توعية الآباء بأهمية دورهم في التشجيع على المبادأة والاستقلال والإتيان بالجديد، يعتبر مطلباً أساسياً لنجاح خطة التربية الإبداعية للطفل في المدرسة.

وقد ثبت في كثير من البحوث في علم النفس الاجتماعي أن الأبناء الذين تربوا على الخضوع كانوا في الكبر متقبلين للأفكار التسلطية أكثر ممن تربوا على الاستقلال. والخضوع إذا بلغ مداه يجعل الفرد لا يتعامل فقط إلا مع ما يثبت صلاحيته ويتجنب كل ما هو جديد. وهذا يصيب القدرة الإبداعية لدى الأفراد في مقتل. (أي يئدها إلى الأبد).

دور المدرسة في تربية الطفل المبدع: إن المواد الدراسية أو الخبرات التعليمية لا يكون لها أثر على كمية المعلومات التي حصلها الطفل من هذه الخبرات سواء بالتلقين أو بالمشاركة فقط، لكنها تؤثر أيضاً في تنمية الاتجاه نحو الإبداع، ونحو كل ما هو جديد.

إن طريقة التلقين أسهل على المعلم من طريقة المشاركة في التوصل إلى المعلومة. وكثير من المعلمين يعاقب التلميذ الذي يناقش أو يكتشف الثغرات.

ويحضرني بهذه المناسبة ما عرضته إحدى طالباتي بالسنة الرابعة في كلية رياض الأطفال كمشكلة يسببها لها أحد الأطفال، قالت : إن لديها طفلاً كلما حكت حكاية يقول لها إنها لا تُحكى هكذا وعندما تطلب منه أن يحكيها يقوم بحكايتها بطريقة أحسن من الطريقة التي حكتها هي، وعندما تقوم بتلوين شيء يقول لها هذه الألوان غير متناسقة ويقوم فعلاً بوضع ألوان أكثر تناسقاً من ألوانها. وهو يفعل ذلك حتى في حضور الموجهة مما يشعرها بالحرج.

ولأن طالبات الكلية قد وعوا أهمية التربية الإبداعية، وأهمية تشجيع الطفل على التعبير عن رأيه، فإن الطالبة تحدثت عن ذلك كمشكلة تبحث لها عن حل ولم تتصرف فيها بأن نهرت الطفل وجعلته يلتزم الصمت ويعتبر أن ما تقوله وما تفعله هو الصح، لأنها أكبر منه وتفهم أكثر منه، كما يحدث بالفعل في المدارس.

وكثير من البحوث النفسية في مجال الإبداع أظهرت الدور الذي يلعبه المدرسون والزملاء في المدرسة في وأد القدرات الإبداعية المميزة لبعض التلاميذ نتيجة الوقوف أمام الأفكار الجديدة أو المختلفة ودفع التلميذ إلى الإقبال أو الانصياع إلى الأفكار المعروفة والمجربة من قبل.

ويصاب، نتيجة لذلك، هؤلاء التلاميذ المبدعين بعدم الثقة بالنفس والانصياع لرأي الجماعة حتى يحافظوا على علاقاتهم الاجتماعية ويعيشون صراعاً نفسياً بين ما يشعرون أنه أفكار جديدة وبين ما يطلب منهم أن يتعلموه. ويصاب كثير منهم بالاغتراب والانسحاب.

ولهذا وجب أن يكون التخطيط السليم لإصلاح التعليم مشتملاً على تدريب المعلم على أن يكون مبدعاً متقبلاً لإبداع تلاميذه وبغير ذلك لن نحصل على الراشد المبدع الذي نبتغيه لمجتمع أكثر تقدماً ورقياً.

رعاية الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة: إن ملاحظتنا للأطفال وهم يعالجون الأشياء ويتعاملون معها بطرق عديدة يجعلنا نلمس ما يحتوي عليه هذا النشاط من إبداع كما أن تعبيرات الطفل بوجهه وجهوده في تفسير تعبيرات وجوه الآخرين كلها جهود إبداعية.

الطفل إذن مبدع منذ نعومة أظافره، مبدع وهو يتعامل مع (الشخشيخة) وهو يجرب الكلمات في بداية تعامله مع اللغة، لأنه في كل ذلك يواجه مشكلات يحاول حلها.

وقد حاول Ridot سنة 1906 أن يدرس مراحل نمو وظيفة العقل فوجد أنها تأتي متأخرةً عن التخيل كما وجد أنها تنمو بصورة أبطأ من التخيل أيضاً.

وخيال الطفل كما يرى مكيملان (1924) يمر بثلاث مراحل بالترتيب التالي :

✵ المرحلة الأولى يكون فيها العالم السحري هو الواقع والحقيقة.

* المرحلة الثانية يحاول الطفل أن ينفذ إلى العالم الواقعي عن طريق السؤال عن السبب والنتيجة.

* المرحلة الثالثة يحاول أن يحدث الانسجام بين الواقع والخيال.

ويفسر بعض الباحثين قلة الخيال عند طفل الخامسة أو السادسة وزيادته في الرابعة إلى أن الطفل هنا يبدأ في الاستكشاف والسؤال عن السبب والنتيجة ليقترب من عالم الواقع. ولذلك يقولون أن الإبداع عند الطفل يحدث له هبوط مفاجيء في سن الخامسة أو السادسة بسبب ما تتطلبه المدرسة من تنمية لمهارات التفكير الانتقائي والتقريري.

ويرى كثير من الباحثين أن تنمية ورعاية الإبداع لدى الأطفال الصغار ليس أمراً سهلاً، فهو يتطلب من الأم ومعلمة الروضة أن تشجع إبداعات الطفل حتى ولو كانت لا تتفق مع معايير الكبار وكثيراً ما نسمع بعض الأمهات مثلاً تنزعج لأن طفلها يحب أن يلعب بأدوات النجارة الخاصة بوالده ، وتقول أنا لا أريد أن يصبح أبني نجارا ! أو لأن طفلها يحب أن يصنع ملابس دميته .. الخ وهي لا تريد له أن يتشبه بالبنات.

لذلك فعلى الرغم من أن بعض الآباء يدركون أهمية ترك الحرية للطفل لكي يعبر ويتخيل ويحل المشكلات التي تواجهه من خلال أدواته ورموزه التي يستخدمها : إلا أنهم ينزعجون إذا سار ذلك في عكس الاتجاه المطلوب من وجهة نظرهم. وهكذا فإن الاستبصار بأهمية تشجيع الابتكار ليس كافياً بدون الجرأة في التطبيق العملي لذلك.

العوامل التي تساعد على تنمية الإبداع لدى الصغار:

* عدم إعاقة رغبة الطفل في الاكتشاف ودخول الخبرات الجديدة.

* التخلص من الفكرة السائدة من أن هناك لعباً تناسب الذكور وأخرى تناسب الإناث.

* عدم القلق من خيال الطفل والسعي إلى أن يميز الطفل بين الحقيقة والخيال بطريقة غير متعسفة. فالأم أو المعلمة التي تدخل مع الطفل إلى خياله تستطيع أن تسهم في أن تجعل الطفل يعبر عالم الوهم إلى عالم الواقع دون أن يفقد قدرته التخيلية أو الإبداعية.

* أن الأنشطة الإبداعية الموجهة من الراشدين أكثر من ترك الحرية للطفل يلعب ويتخيل

بمفرده. ولذلك كان دور الآباء والمعلمين ليس فقط ترك الحرية للطفل لكي يبدع بل ابتكار طرق ومثيرات جديدة تدفع هذا الإبداع وتنميه.

* إشعار الطفل بالحب والتقبل والثقة بالنفس والاستحسان وتشجيعه على الطموح والإنجاز فكل هذه سمات مطلوبة في الشخصية المبدعة.

ثانياً : التعلم الذاتي:

ذكرنا في مقدمة هذه الجزء أن التربية الإبداعية والتعلم الذاتي وجهان لعملة واحدة. فالإبداع بدون تعلم ذاتي لا يكون إبداعاً. كما أن التعلم الذاتي لابد أن يتضمن إبداعاً.

والتعلم الذاتي يتميز بعدد من الخصائص أهمها :

* التلميذ في التعليم الذاتي هو محور العملية التعليمية وليس المعلم ولذلك لابد أن يكون هذا التلميذ نشطاً، إيجابياً، يبحث، يسأل ويكتشف، يستنتج .. الخ.
* ودور المعلم في التعلم الذاتي هو أن يعلم الطفل كيف يعلم نفسه وليس أن يعلمه هو.
* لذلك فإن التعليم بمنهج التعلم الذاتي يبدأ من معارف الطفل ما وصل إليه من معرفة أو خبرة أو مهارة وليس ما نريده أن يعرف أو يتعلم.
* إن التعزيز الإيجابي عنصر أساسي في التعلم الذاتي فبدون التعزيز والمتابعة من الممكن أن يتعثر الطفل ويفقد حماسه ويستسلم للعقبات التي تقابله.
* والتعلم الذاتي يراعي معدل الخطو الذاتي لدى كل متعلم فكل متعلم لا يتقدم في التعلم بالدرجة نفسها التي يتعلم بها زميله.
* كما يراعي الفروق الفردية في القدرة والخبرة والمعارف.

وهكذا فإن أفضل نتائج التعلم هي تلك التي تنبع من خبرات المتعلم الذاتية ومن معارفه ومن رغبته في أن يتعلم شيئاً معيناً في وقت معين.

تلك هي نقطة البداية في التعلم الذاتي وهي نفسها نقطة البداية لسعي الطفل نحو الأفكار الجديدة ونحو التجويد والأصالة والمرونة الفكرية أي نحو الإبداع.

ولقد تحدث الكثيرون عن طرق تنمية الإبداع كما تحدث الكثيرون أيضاً عن طرق التعلم الذاتي. وما سوف نعرضه في الجزء التالي هو محاولة لتوضيح فكرة أن التربية الإبداعية والتعلم الذاتي مرتبطان وأن طرق تنميتهما واحدة.

ولذلك فسوف نعرض فيما يلي لعدد من الأفكار التي قدمها، تورانس، رائد التربية الإبداعية في أمريكا والذي أجري العديد من البحوث والبرامج لتنمية الإبداع في المدارس وسوف نتبين أن هذه الأفكار لا تتعارض مع خصائص التعلم الذاتي بل أنها أفكار أساسية لنجاح هذا المنهج. قال تورانس أن تنمية الإبداع لدى التلاميذ يحتاج إلى:

* أن يكون التعلم عن طريق المبادأة الذاتية.
* أن تكون البيئة مستجيبة لمبادأة الطفل وانجازاته.
* أن يكون المتعلم مستعداً شخصياً لأن يبادر ويتعلم.
* أن يكوّن مفهوماً عن ذاته واقعياً وإيجابياً.
* أن نعترف كمربين بأن كل طفل حالة فريدة.

1- **التعلم عن طريق المبادأة الذاتية**: اقترح تورانس بعدين أساسيين للتعلم عن طريق المبادأة هما :

* هو خبرة التلميذ ذاته ورغبته في أن نخطط ويفكر فيما يريد أن يتعلمه.
* هو ممارسة المبادأة بشكل طبيعي وتشجيع الطفل على ذلك بتشجيعه على توجيه الأسئلة، البحث، الدهشة.

والتعلم عن طريق المبادأة الذاتية يحتاج إلى تدريب منذ الطفولة ويحتاج إلى أن يستثار الطفل دائماً ويسأل (كيف أتعلم).

إن كثيراً من التربويين يظنون أن هذا كلام نظري يصعب تطبيقه. وأود أن أشير بهذه المناسبة إلى تجربتين شاركت في إحداهما وشاهدت الأخرى.

التجربة الأولى: كانت في احدى مدارس المجتمع وهو مشروع بدأ في مصر سنة (1991) بإنشاء عدد من المدارس الابتدائية في بعض عزب الصعيد المحرومة من المدارس الحكومية

بالجهود الذاتية وبالتعاون مع هيئة اليونيسيف والجمعيات الخيرية ووزارة التربية والتعليم وقد تبنى هذا المشروع منهج التربية الإبداعية والتعلم الذاتي . تقبل الأطفال ذكوراً وإناثاً من سن 8-12 سنة.

ولقد كان لي شرف المشاركة في هذه التجربة كمستشارة . وإنك لتجد في هذه المدارس أطفالاً يخططون ويتحدثون عن خبراتهم ويقيمون أنشطة زملائهم إلى جانب تعلم القراءة والكتابة والعد والحساب بكفاءة أعلى من كفاءة زملائهم في المدارس الحكومية حسب نتائج الدراسات التقويمية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم.

التجربة الثانية : شاهدتها في صيف هذا العام 1993 في نيويورك في إحدى المدارس المتخصصة في تنمية النشاط اللغوي لدى بعض الأطفال المتعسرين في هذا النشاط في احدى الروضات بمدينة نيويورك.

شاهدت هؤلاء الأطفال بعد أن استمعوا إلى قصة من المعلمة يحللون القصة إلى عناصرها ثم يؤلف كل منهم قصة لها عنوان وبداية ووسط ونهاية.

كل ذلك وهم لا يعرفون مبادئ الكتابة حيث كانت المعلمة تسألهم ماذا يريدون أن يكتبوا وتكتب لهم العبارة التي نطقوا بها على ورقة ويقوم الطفل بنقلها في الورق الذي أمامه وفي نهاية هذه الحصة كان كل طفل لديه قصة مكتوباً عليها اسمه وبعضهم زود هذه القصة برسم الغلاف.

وللأمانة والموضوعية فإن الفصل في هذه المدارس سواء في عزب الصعيد أو في نيويورك كان عدد أطفاله أقل من عدد أطفال الفصل في المدارس الحكومية أو الخاصة في القاهرة. كما أن به أكثر من معلمة. (معلمتان في مدارس المجتمع بالصعيد، ومعلمتان ومساعدتان في مدرسة نيويورك).

2- **البيئة المستجيبة**: تعني البيئة المستجيبة أن يسلك الطفل فيها بناء على حب الاستطلاع المستحوذ عليه ويكون سلوك المعلم أو الراشد استجابة للجهود التي يبذلها الطفل.

ومن التجارب التي أجريت في هذا المجال ما فعله أحد الباحثين حيث وضع أمام الأطفال آلة كاتبة كهربائية وقد دفع حب الاستطلاع بعض الأطفال في سن ما قبل المدرسة إلى تعلم

القراءة والكتابة على الآلة الكاتبة لدرجة أنهم أتقنوا كتابة قطعة من الإملاء أي أنهم تعلموا مهارة جديدة بطريقة ابتكارية.

والبيئة غير المستجيبة في رأي تورانس تقلل الجهود الذاتية التي يمكن أن يبذلها الفرد لكي يتعلم . وكمثال للبيئة المستجيبة في مدارس المجتمع بالصعيد القصة التالية :

في ركن الأنشطة والمعلومات العامة أخذت المعلمة تناقش الأطفال الذين اختاروا هذا الركن في أهمية الخضراوات في عمل طبق سلطة. وقد اقترح الأطفال في نهاية هذا النشاط أن يقوموا بعمل طبق سلطة في اليوم التالي. وبالفعل أحضر كل منهم شيئاً من مكونات طبق السلطة وقاموا بعمل الطبق، وفي وقت الفسحة رأت المعلمة أن يشارك جميع الأطفال في تذوق طبق السلطة وحملت الطبق في يدها وإذا بأحد الأطفال يقول لها إن هذا الطبق غير نظيف لأن إحدى البنات وهي تقطع الطماطم كان السائل يتساقط من ذراعها في الطبق. فحاولت المعلمة أن تزيل عنه هذا التخوف وتؤكد له إنها لاحظت نظافة إعداد طبق السلطة. لكن الطفل لم يقتنع ودفع الطبق من يد المعلمة فوقع على ملابسها وعلى الأرض. وكانت تلك مشكلة تمت مناقشتها في جلسة التدريب الدوري لمناقشة أسلوب الاعتراض ، وعرضتها هذه المعلمة على اعتبار أنها لم تعرف ماذا تفعل.

في هذه القصة نستطيع أن نلمس مدى استجابة البيئة للتعلم الذاتي بدأ من اختيار الطفل لركن الأنشطة إلى رغبته في أن يعمل طبق سلطة إلى اعتراضه على أكل طبق السلطة ثم مناقشة اسلوب الاتراض الذي لا يؤذي مشاعر الآخرين.

ونستطيع أن نتصور الآن كم من المعارف وأنماط السلوك قد تعلمها الطفل من رغبته في حب الاستطلاع والتجريب والاعتراض.

3- **الاستعداد الشخصي للمتعلم:** إن أهم ما يوجه من نقد لطريقة التعلم الذاتي هو أنها قد تؤدي إلى إحساس الطفل بالفشل والإحباط إذا لم يوفق في إنجاز ما أختاره من نشاط تعليمي. ولذلك فيجب أن نساعده. وفي تصورنا ان هذا نقد في غير محله . فلكي يتعلم الطفل ينبغي ان يحاول، بنفسه وينجح أو يفشل بناء على استعداداته وقدراته وسرعته

ان معلوماتنا عن المبدعين والمكتشفين أنهم واجهوا مشكلات صعبة وأصيبوا بالفشل والإحباط كثيراً لكنهم حاولوا وأنتجوا بناء على محاولاتهم أشياء عظيمة.

ويحضرني بهذه المناسبة المشكلة التي روتها إحدى الطالبات في كلية رياض الأطفال أثناء التدريب الميداني بالروضة أن أحد الأطفال لا يرسم لأنه ينتظر حتى يذهب إلى المنزل فترسم له أمه المطلوب، لأنها ترسم أحسن منه، وفعلاً يحضر الطفل في اليوم التالي للمعلمة الأساسية (وليس الطالبة المتدربة) ويطلعها على رسوماته وتعرف أن أمه قد ساعدته في ذلك ومع ذلك تشجعه وتثيبه لأن رسمه جميل وكراسته منظمة! !.

وكثير من الآباء يحاولون (التسريع) في تعليم الطفل المعلومة أو المهارة متجاهلين في ذلك المستوى الحالي للتلميذ وهم بذلك يتجاوزون مرحلة الاستعداد اللازمة لحدوث التعلم الذاتي.

4- **مفهوم الذات الإيجابي:** نحن نتجاهل في أسلوبنا للتربية موضوع اهتمام الطفل بإمكاناته الخاصة. وفي أحسن الأحوال نفرض على الطفل تصورنا عن إمكاناته هو.

ونحن نلاحظ ذلك كثيراً في بيوتنا حيث تقول الأم أو الأب لابنه أنت تنفع أن تصبح دكتورا أو مهندسا. بل إن كثيراً من الأطفال المبدعين يهدمون إبداعاتهم لأن الوسط الذي يعيشون فيه ينظر إلى هذا الإبداع نظرة غير مرحبة. إن عدم التسلط في فرض رأينا فيما يحمله الطفل من إمكانيات أو قدرات يسهم في اكتشافه هو لحقيقة مهاراته وقدراته وبذلك ينمو لديه مفهوم ذات حقيقي، ليس أقل أو أكثر من قدراته.

5- **الاعتراف بالتفرد:** على الرغم من أن الاعتراف بالفروق الفردية يعتبر الآن مسلّمة لدى معظم المعلمين والآباء إلا أن هذا الاعتراف يتم حتى الآن في إطار النمط العام بمعنى أننا نؤمن بالاختلاف لكن في حدود، أو داخل إطار.

والتفرد يتعارض مع وجود إطار أو معيار للاختلاف لأن مجرد وجود إطار أو معيار نختلف في داخله يفقد التفرد سمته الأساسية وهي أن الخبرة المتفردة هي خبرة لا مثيل لها. فخبرتي وأنا أستمع إلى درس المعلم لا يمكن أن تكون مشابهة لخبرة زميلي مهما كانت ظروفنا متقاربة.

خامسا : التنشئة الأسرية وعلاقتها بالمشكلات الانفعالية لطفل ما قبل المدرسة:[4]

لا تكتمل جهود معلمة الروضة لفهم طبيعة الطفل الذي تتعامل معه بأن تكون ملمة بحقائق

(4) انظر: المرجع السابق

النمو ونظرياته وبخصائص الأطفال ومظاهر نموهم فقط. بل عليها أيضاً أن تكون ملمة بأساليب التعامل في الأسرة المصرية فسوف يساعدها هذا على فهم مشكلات الأطفال ومعرفة أبعادها واقتراح الحلول لعلاجها. كما سيساعدها في عملية التفاعل الإيجابي مع الطفل.

إن فهم عملية التفاعل الإيجابي مع الطفل في الروضة تحتاج إلى فهم طبيعة التفاعل داخل أسرة الطفل أيضاً ، وهذا يحتاج الى الاتصال بالاسرة والتفاعل معها . فبدون العلاقة التفاعلية مع أسرة الطفل خاصة الأطفال المشكلين سوف تكون مهمة التفاعل الايجابي بين المعلمة والطفل مهمة صعبة.

وكما هو مطلوب من المعلمة أن تكون علاقتها بالطفل علاقة تفاعلية تعتمد على التأثير والتأثر من الجانبين، المعلمة والطفل، فكذلك فإن أسلوب التعامل الأسري القائم على التفاعل الايجابي داخل الاسرة أو مع الأقران يجنب الطفل كثيراً من المشكلات الانفعالية مثل الخوف والقلق وما يترتب عليهما من خجل أو انطواء أو عدوان .. الخ.

التفاعل الايجابي داخل الاسرة: والتفاعل الإيجابي أو المبني على التأثير والتأثر بين الآباء والأبناء يتأثر بعدة عوامل. ويبدأ هذا التأثير منذ بداية تفكير الزوجين في أن يكون لهما طفل فاتجاهات الزوجين نحو الأطفال عموماً – اتجاهات الأم نحو الحمل والولادة وكذلك اتجاهات الأب نحو الأطفال ومدى تقبله أو رفضه لدور الوالدية – لها تأثير كبير على علاقة التفاعل بينهما وبين طفلهما. وكذلك فإن علاقة الزوجين ببعضهما وتمسكهما بهذه العلاقة ينعكس على علاقتهما التفاعلية مع الطفل.

كما إن عدم الاتساق في التعامل مع الطفل يؤثر تأثيراً سلبياً على التفاعل الإيجابي بين الطفل والأسرة وبين الطفل والمعلمة وبين الطفل وأقرانه في الروضة.

وكذلك فإن الأسلوب الذي عومل به كل من الأب والأم في الأسرة يؤثر على علاقتهما بأطفالهما سلباً أو إيجاباً.

إن إحساس الطفل بالتقبل من جانب الوالدين حتى لو كانا يعاقبانه أفضل من إحساس الطفل بالنبذ وعدم التقبل وأن كانا لا يعاقبانه.

ويؤثر أسلوب التفاعل مع الطفل في الأسرة على نمو الإدراك الاجتماعي والانفعالي مما يسهل عملية التفاعل مع المعلمة ومع الأقران في الروضة. أو يجعلها مهمة صعبة بالنسبة لها.

كذلك يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وعمل الأم وأجهزة الإعلام وغيرها في طريقة الآباء في تربية أبنائهم. وفي تفاعلهم معهم.

وعلى أية حال فإن أسلوب كل أسرة يختلف عن أسلوب غيرها في عملية التفاعل مع الأبناء حتى ولو كانوا أبناء ثقافة واحدة داخل المجتمع. وهذا بالطبع يرجع إلى الخبرات الخاصة والفروق الفردية. ولا شك أن أساليب التنشئة الأسرية وما يترتب عليها من مشكلات انفعالية ترتبط ارتباطا مباشرا بالنمو النفسي للطفل وتؤثر في سلامة البناء النفسي في المراحل التالية.

وسوف نتحدث فيما يلي عن العوامل التي تؤثر في التفاعل بين الأبناء والآباء في الأسرة المصرية. كما سنقدم إشارة إلى أساليب التنشئة في الأسرة المصرية وهي تنتمي إلى ثلاثة أنماط من التربية:

- التربية المتسامحة.
- التربية المتسلطة أو المتشددة.
- التربية المترددة أو غير الحاسمة.

كما سنتحدث في فقرة تالية في هذا الفصل عن المشكلات الانفعالية الناتجة عن أساليب التربية الخاطئة في الأسرة.

العلاقة التفاعلية بين الآباء والأطفال في الأسرة:

العلاقة بين الأبوين والطفل علاقة لا مثيل لها فهي تتغير بنمو كل من الآباء والأطفال. ويتأثر الآباء بسلوك الطفل ويتأثر الطفل بسلوك الآباء فهي علاقة تأثير وتأثر من كلا الجانبين، الآباء والطفل.

يقوم الآباء بتهيئة جميع اللوازم من مسكن ومأكل ومشرب ويقومون أيضاً بمنع الأطفال من ممارسة السلوك السيء أو الذي يضايق الآخرين. كما يقومون بتنمية القيم الأخلاقية المطلوبة اجتماعياً، كالمساعدة والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

تتأثر العلاقة التفاعلية بين الآباء والأطفال بعدة عوامل منها ما يتعلق بالآباء أنفسهم ومنها

ما يتعلق بالطفل وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن العلاقة التفاعلية القائمة على التأثير والتأثر المتبادل بين الآباء والأطفال لا تلقي التبعة كلها على الآباء بل يشارك الطفل أيضاً في نمط التفاعل إيجاباً أو سلباً ومثال ذلك:

إن عقاب الطفل كأسلوب للتربية يرجع إلى تصور الآباء أنه صيغة مناسبة للتعامل مع الأبناء. وقد يساعد بعض الأبناء على تدعيم هذا الأسلوب إذا كانوا كثيري الخطأ ويحتاجون إلى ضبط غير عادي.

مثال آخر الطفل المبتسم يستجلب اهتمام والديه ومبادلته الإبتسام أما الطفل دائم الصراخ والحركة أو التخريب يدفع الوالدين إلى إتباع أسلوب القهر والزجر.

لذلك فإن الدراسات الحديثة في موضوع التفاعل بين الآباء والأبناء لا تخلي مسؤولية الطفل تماماً عن ناتج التفاعل بينه وبين أبويه بل أن سلوكه قد يؤثر سلباً أو إيجاباً على العلاقة التفاعلية بينه وبين أبويه.

وقد ذكر رينولد بيل في هذا الصدد ما يأتي "كما يتولى الآباء تنشئة أبنائهم ينشىء الأبناء الآباء".

وأضاف بيل أن طريقة تعامل الآباء مع الأبناء تتشكل في جانب منها من خلال ثلاثة اعتبارات ترجع إلى:

* طبيعة الطفل نفسه من حيث أنه عصبي المزاج أو هادىء الطبع.
* الطفل كمستحث للآباء على استحداث سلوك جديد معه فقد يدفع هدوء الطفل الشديد إلى أن يبحث الآباء عن مثيرات تنبه هذا الطفل وعلى العكس قد تدفع الاستثارة الشديدة الطفل إلى البحث عن وسائل لخفض إثارته.
* ردود أفعال الطفل. الابتسام من جانب الطفل يدعم السلوك الذي سلكه الآباء وأدى إلى الابتسام. في حين أن الصراخ والنفور قد يدفع إلى تغيير سلوك الآباء معه.

العوامل المؤثرة في عملية التفاعل بين الآباء والأبناء في الأسرة:

ينطلق الآباء في تربيتهم لأبنائهم من تعلم سابق فالآباء قبل أن يكونوا أباء، كانوا أبناء. ومن ثم فإنهم قد يتبعون الطريقة نفسها التي اتبعتها معهم آباءهم أو قد يتبعون عكسه،

كما أنهم قد يقتدون بآبائهم وقد يتلمسون النصح والإرشاد من الجيل السابق. وكذلك قد يجدون في وسائل الإعلام المختلفة كثيراً من النصائح والإرشادات التي تتفق أو تختلف مع ما تربوا عليه.

وتتأثر عملية تربية الأبناء بعدة عوامل أهمها: السمات الشخصية لكل من الأب والأم، العوامل الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، العلاقة بين الزوجين. وسوف نتحدث باختصار عن كل من هذه العوامل.

السمات الشخصية للآباء:

تؤثر السمات الشخصية للآباء على طريقتهم في تربية أطفالهم. فالآباء النشيطون يتدخلون في كل صغيرة وكبيرة في حياة أطفالهم وقد يصلون في ذلك إلى حد أقحام أنفسهم في حياة أطفالهم كلية، في حين أن الآباء الأقل نشاطاً فيكونون اتكاليين ويتسمون بالإهمال واللامبالاة بالنسبة للأطفال فلا يكادون يعرفون شيئاً عن حياة الطفل غير أنه يأكل ويلبس ويذهب إلى المدرسة. وتؤثر السمات الانفعالية أيضاً في سلوك الآباء وتفاعلهم مع أبنائهم فالأم التي تخاف من الظلام أو من الخطر تعامل أبناءها بحماية مفرطة وتحكم صارم. أو بتهاون شديد وتدليل مفرط وتنقل إلى الطفل مخاوفها وقلقها.

كذلك الآباء سريعي الغضب ينقلون إلى أبنائهم الإحساس بالرفض وعدم التقبل وربما العداء.

كذلك الاندفاع والاستجابة الانفعالية السريعة تجاه كل موقف تجعل الآباء مرة معاقبين وأخرى متساهلين حسب الموقف كما يرونهم هم.

وقد وجد ديفيد وهلودن (1963) أن العلاقة بين الأمهات القلقات وأبنائهن أقل تفاعلاً من العلاقة بين الأمهات الأقل قلقاً وأطفالهن.

كما أن علاقة الآباء بأبويهم في الصغر تؤثر على علاقتهم بأطفالهم فقد وجد موريز (1981) أن المواليد الذي كانوا يتمتعون بالإحساس بالأمان مع أمهاتهم كانوا لأمهات أحسوا بالأمان في طفولتهم وعلى العكس فإن المواليد الذين لم يشعروا بالأمان كانوا لأمهات حرمت من هذا الإحساس في الطفولة.

العوامل الاقتصادية والاجتماعية: إلى جانب تأثير السمات أو العوامل النفسية للآباء على عملية التفاعل بينهم وبين أبنائهم توجد عدد من العوامل المرتبطة بظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، وهي ذات تأثير فعال في عملية التفاعل بين الأطفال والآباء. تلك العوامل هي:

* اشتراك مؤسسات أخرى كالمدرسة في تنشئة الطفل وما يترتب على ذلك من اشتراك الطفل في أنماط أخرى من التفاعل الاجتماعي.
* تأثير أجهزة الإعلام وما تقدمه من نماذج للتفاعل الاجتماعي.
* المشكلات الأسرية طلاق، تفكك، زيادة عدد الأطفال. الخ وأثره على التفاعل بين الطفل والآباء.
* عمل الأم.

وتجدر الإشارة إلى أن تأثير هذه العوامل على عملية التفاعل بين الطفل والوالدين يؤثر إيجاباً أو سلباً حسب ظروف كل حالة من حالات التفاعل.

وقد وجد ريتجتون في دراساته عن أثر الطلاق على التفاعل بين الآباء والأبناء أن الطلاق قد يؤدي إلى تفاعل إيجابي حيث يشعر الطفل أنه مسؤول ويجب أن يتعاون كما يكون ودوداً لأن الطلاق يؤثر على المشاعر والعواطف من جانب الأبناء والآباء أيضاً.

وكذلك فإن عمل الأم لا يؤثر في جميع حالاته تأثيراً سلبياً على التفاعل بينها وبين طفلها حيث أن خروج الأم للعمل والتقائها بزملائها وأصدقائها يجعلها تناقش المشكلات الناتجة عن سوء التفاعل بينها وبين طفلها مع صديقاتها وزملائها وتصحح ممارستها وتستفيد من خبرات الآخرين. وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات الحديثة في هذا المجال .

العلاقة بين الزوجين:

تسهم العلاقة بين الزوجين في عملية التفاعل الإيجابي أو السلبي بين الآباء والأطفال.

فالأب الذي لا يعاني من متاعب نفسية أو كراهية لنظام الأسرة يسهم في عملية التفاعل الإيجابي داخل الأسرة اكثر من الأب الذي يعاني متاعب نفسية أو عدم تقبل للنظام الأسري .

وقد ذكر روبنسون (1981) أنه حتى في حالات الطلاق فإن الزيارة الودودة للأبناء من جانب الأم أو الأب لها أهميتها في هذا الصدد وهذا لايحدث في حالة عدم تقبل أدوار الأمومة أو الأبوة .

والعلاقة الايجابية بين الزوجين تمهد لعملية الاستعداد للحمل واستقبال الطفل، من جانب الزوجين مما يجعل التفاعل بينهما وبين الطفل يتسم بالقبول والتقبل.

وكذلك العلاقة الإيجابية بالطفل أثناء الحمل سواء من جانب الأم أو من جانب الأب (متمثلاً في آهتمامهما معاً بالقادم الجديد يؤثر على التفاعل مع هذا الطفل فيما بعد كما ذكر موريس وروبنس (1968).

الأطفال المحرومون من التفاعل الأسري الإيجابي:

إن عدم التوازن بين الثواب والعقاب في الأسرة وكذلك عدم التوازن بين أحكام العقل وأحكام العاطفة كما تصدر من الآباء يؤدي إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لدى الطفل مما يجعله كثير المشاكل.

وقد وجد بارك وكولر (1975) في دراستهما عن هذه النوعية من الأطفال أن آباء هؤلاء الأطفال غالباً غير ناضجين ومعزولين اجتماعياً وغير راضين عن أنفسهم كما أن لديهم اتجاهات سلبية نحو الأطفال. كما وجد دليفوي (1973) أنهم أيضاً ذوو معرفة ضئيلة عن نمو الأطفال وخصائصهم.

ووجد ستيل وبولاك (1968) أيضاً أن الآباء الذين يكرهون أنفسهم يكرهون أطفالهم أيضاً. وقديماً قال سقراط "حب نفسك لكي تعرف كيف تحب الآخرين".

وفي وصف للأطفال المحرومين من التفاعل الأسري الإيجابي ذكر ليندسي أنهم عدوانيون كثيرو البكاء، صعب ضبطهم (1971).

كذلك وجد آيت (1981) أن الأبناء الذين لا ينعمون بالتفاعل الإيجابي داخل الأسرة لا

يهتمون بنتائج عملهم. مزاجهم متقلب وأقل تأثراً بالمعارف التي تلقى عليهم وكذلك أقل تأثراً بالعرف السائد.

وهكذا فإن المعلمة في رياض الأطفال قد تجد أنماطاً من السلوك غير المرغوب وقد تبذل جهودها حتى تجعل الطفل يتخلص من ذلك بلا نتيجة ملموسة. فإذا بحثت وراء ذلك فسوف تجد إجابات كثيرة عن تساؤلاتها بعضها يرجع إلى السمات الشخصية للوالدين ومدى تقبلهم لذواتهم وتقبلهم لعلاقاتهم الزوجية والبعض الآخر قد يرجع إلى التكوين المزاجي أو العصبي للطفل. إلى جانب ما يتعلق بها شخصياً كمنشئة تقوم بالدور نفسه الذي يقوم به الآباء في المنزل.

أساليب التعامل مع الابناء في الأسر المصرية : في دراسة مصرية أجراها عدد من الباحثين المصريين عام 1983 عن أساليب الأسر المصرية في تنشئة أبنائها. وجد هؤلاء الباحثون أن هذه الأساليب تتمثل في السماحة، التشدد، عدم الاتساق (2: 15-48).

وتعني **السماحة** كما ورد في هذا البحث. تشجيع الآباء للأبناء على أن يكون لهم رأي مستقل وإعطائهم الحرية للعب في المنزل بدون قيود وعدم إتباع العقاب البدني وبث الثقة في نفوس الأبناء بحيث يشعرون بذواتهم وإمكاناتهم.

أما **التشدد** فهو الزام الأبناء بالطاعة الشديدة وحرص الأبوين على ألاّ يكون الأبناء ناكرين لجميل الآباء. وعدم السماح للأبناء بفرض إرداتهم على الآباء وحماية الأبوين المفرطة للأبناء.

ويعني **عدم الإتساق** أو التردد وعدم الحسم عدم انتهاج أسلوب واحد في المعاملة كأن تكون معاملة أحد الوالدين قاسية وتكون معاملة الآخر لينة أو متسامحة. أو تكون معاملة أحد الوالدين قاسية جداً أحياناً ومتسامحة جداً أحياناً أخرى. وبالتالي يعجز الأبناء عن تحديد ما يرضي الآباء. أو ما يرضي أحدهم.

ويتمثل أيضاً في عدم التقاء كل من الأم والأب على أسلوب واحد فتطلب الأم من الأبناء أشياء بعينها ويوجههم الأب إلى أشياء أخرى مختلفة.

وقد تبين في دراسة أخرى أن الأبناء يفضلون أسلوب التسامح أو السماحة في التنشئة الأسرية ويرفضون التشدد أو عدم الاتساق.

تبين أيضـاً في دراسة أخرى عن علاقة أساليب التنشئة الأسرية بالسمات الشخصية للأبناء أن السلامة النفسية للأبناء تتحقق بصورة جلية في ظل أسلوب التسامح أو السماحة في حين أنها كانت متحققة نسبياً في ظل أسلوب التشدد أو عدم الاتساق .

تبين أيضـاً لهؤلاء الباحثين أن أسلوب عدم الاتساق يؤثر سلبياً على السلامة النفسية للأبناء أكثر من التشدد. وهو أمر يؤكد خطورة هذا الأسلوب في تربية الأبناء وهو أسلوب عدم الاتساق أو التردد.

السماحة أو التسامح في تربية الأبناء:

تظهر سماحة الآباء في معاملة أبنائهم في بعض الممارسات منها:

* الابتسام للطفل عندما يأتي عملاً غير مضر وعدم الابتسام إذا أتى عملاً غير مرغوب يجعل الطفل يشعر بالفرق بين المرغوب وغير المرغوب من السلوك دون أن تلجأ الأم إلى العقاب.
* إعطاء بعض الحرية التي تجعل الطفل يتعامل مع البيئة الملائمة له بقدر من الاستقلال دون الأضرار بالآخرين أو بنفسه. ولا تعني الحرية إهمال الطفل فحماية الطفل واجبة كما أن مساعدته وقت اللزوم ضرورية وتعزيز السلوك الملائم شيء لابد منه.
* مشاركة الطفل في العابه تيسر اكتساب الطفل للخبرات الجديدة.
* ملاحظة سلوك الطفل وتدعيم الجانب الإيجابي في هذا السلوك.
* لابد من نقد سلوك الطفل ولكن بدون تحقير وبدون غضب.

التشدد في تربية الابناء: عادة يكون الخوف الشديد على الأبناء هو مصدر التشدد في معاملتهم.

ويطلب هذا النوع من الآباء الطاعة الشديدة والخضوع من جانب الابناء. وطبيعي فإن الخضوع التام يكون مرفوضاً من الأبناء حتى في مرحلة الطفولة ولذلك يكون العقاب أمراً طبيعياً لدى هذا النوع من الآباء الذين يطلبون الخضوع التام.

ويترتب على ذلك أن الطفل يكف عن السلوك غير المرغوب فيه من الآباء ليس لأنه سلوك سيء بل لأنه يخاف من العقاب ويزداد الأمر تعقيداً فبدلاً من أن يكون العقاب منفراً من السلوك غير المرغوب يكون منفراً ممن أوقع عليه العقاب.

وهكذا تؤدي التربية الصارمة أو المتشددة إلى اتسام الأبناء بالخوف والقلق، الخوف من صرامة الأبوين والخوف بالتالي من مواجهة المواقف المختلفة. مثل الخوف من الغرباء الخوف من دخول الروضة والالتصاق الشديد بالأم.

كذلك فإن خوف الطفل من العقاب يجعله يتحاشى الدخول في خبرة جديدة مهما كان نوعها خوفاً من العقاب.

ويرتبط بذلك أيضاً اعتماد الطفل على الأم أو المعلمة تأميناً لنفسه من العقاب أو الإحساس بالعجز.

يرتبط بالخوف والقلق انفعالات الحزن أو الغضب أو الخجل. وذلك معناه أن الأطفال الذين يعاملون بشدة يختلفون في استجابتهم لهذا النوع من التعامل فيستجيب بعضهم بالخوف المصحوب بالحزن بينما يستجيب الآخرون بالخوف المصحوب بالعدوان. حسب الظروف الشخصية والخبرات الخاصة بكل منهم.

عدم الاتساق في التعامل مع الأبناء :

يصاب الأطفال الذين يعاملون بطريقة غير متسقة بالتناقض فالمواقف السلوكية المتشابهة لا تحمل معنى واحداً وبذلك يأتي الطفل السلوك وهو غير عارف إذا كان سوف يعجب والديه أو لا يعجبهم سوف يثيبونه عليه أو يعاقبونه ومثال ذلك الأم التي تطلب من طفلها أن ينام في موعد محدد وتصر على ذلك في بعض الأوقات ولا تصر في أوقات أخرى.

وقد لاحظ محي الدين حسين وآخرون (1983) في دراستهم عن التنشئة الأسرية للأطفال الصغار أن هناك علاقة إيجابية بين الصرامة أو التشدد وعدم الاتساق في التربية. ويرجع ذلك إلى أن التشدد بما يحتوي عليه من صرامة وجمود يحتوي على قدر كبير من عدم الاتساق والأمثلة على ذلك ما يأتي:

* يطلب الأب من ابنه ألاً يأخذ نقوداً من عمه وخاله ليشتري حلوى لكنه يعطي أبناء هذا العم أو الخال نقوداً للغرض نفسه.
* تقول الأم لابنتها الصغيرة لا تجعلي الرجال حتى لو كانوا أقرباء يقبلونك وترى والدها يقبل أقاربها من البنات الصغار في سنها.

* يطلب الأب أو الأم من الصغار ألاّ يجلسوا مع الكبار ثم يطالبوهم بأن يكفوا عن الخجل من هؤلاء الكبار.

إن الطفل يحتاج إلى أن يعرف أي السبل تجعله يصل إلى أهدافه ويكسب علاقة جيدة بوالديه. أنه يحتاج إلى أن يعرف ببساطة مالذي يجعله يحصل على ما يريد: البكاء أم عمل الواجب؟ ما الذي يجعله يلفت انتباه والديه قذف اللعبة على الأرض أو وضعها في مكانها بنظام.

والطفل الذي يعاني من عدم الاتساق يتعامل مع والديه بأسلوب التخمين أو جس النبض فهو يخالف ويقول أما .. أو..

وأسلوب أما .. أو يجعل الطفل يتعلم المراوغة ويلجأ إلى اختلاق الأعذار والكذب.

ويتحقق الحسم في التعامل مع الأطفال إذا ما:

* اتفق الأب والأم على أسلوب التعامل.
* التمسك بالقاعدة السلوكية في جميع الظروف.
* البدء بقاعدة واحدة حتى يسهل على الآباء مطابقتها ويسهل على الطفل الإلتزام بها.
* البدء بقاعدة واحدة محددة مرتبطة بفائدة للطفل، صحته أو سلامته.

أما القاعدة المحددة فهي القاعدة التي تحدد سلوك معين يمكن أن يقوم به الطفل.

فبدلاً من أن نقول اعتنِ بملابسك قبل أن تخرج نقول: البس قميصك النظيف وأقفل أزراره.

وبدلاً من أن نقول اعتنِ بنظافة حجرتك نقول: نظم سريرك وضع ملابس النوم على الشماعة ... الخ.

سادسا :المشكلات الانفعالية الشائعة في رياض الأطفال :

تظهر لدى الأطفال أحياناً بعض المشكلات النمائية بعضها يرجع إلى أسباب عضوية أو وراثية مثل التخلف العقلي أو العجز الحسي كفقدان البصر أو السمع أو ضعفهما، أو التبول اللاإرادي. الذي يرجع لأسباب عضوية، أو صعوبات التعلم وعيوب النطق التي ترجع إلى أسباب عضوية أيضاً.

والبعض الأخر من المشكلات يرجع إلى أسباب نفسية تنتج غالباً عن أسلوب التعامل في الأسرة أو داخل الروضة مثل: الخوف والخجل والعدوان والتخريب والتمرد، وكذلك التبول اللاإرادي والتهتهة التي تزول بزوال السبب النفسي الذي أحدثها.

ومعلمة الروضة ليست مسؤولة فقط عن الأنشطة التربوية التي يتضمنها جدولها الأسبوعي بل هي مسؤولة أيضاً عن مراقبة وعلاج هذه المشكلات، أما بما تعلمته من خبرات في التعامل مع هذه المشكلات وأما بمساعدة الأخصائي النفسي بالمدرسة أو بالعيادة النفسية إذا لزم الأمر.

وقد سبق أن أوضحنا في الفقرة السابقة أن أساليب معاملة الطفل في الأسرة تختلف باختلاف شخصيات الآباء وطريقة تربيتهم عندما كانوا صغاراً إلى جانب كثير من الظروف البيئية التي تفرض نفسها عليهم وقد تحدثنا عن ثلاثة أساليب للتعامل مع الطفل هي: التشدد، التسامح ، عدم الاتساق.

ويترتب على أسلوب التشدد أو عدم الاتساق عدد من المشكلات الانفعالية الشائعة بين الأطفال في هذا العمر يمكن مثل : الغضب، العدوان ، الخوف ، القلق.

وتجدر الاشارة الى ان الخوف والغضب انفعالان طبيعيان الاّ ان الممارسات الخاطئة في التفاعل مع الطفل قد تؤدي الى أن يتحول الغضب الى عدوان والخوف الى قلق .

ويندرج تحت كل من هذه العناوين عدد من المشكلات الشائعة التي تتحدث عنها الأمهات والمعلمات مثل: الشقاوة، البكاء المستمر، الخجل، الإنطواء، التبول اللاارادي، الكذب، السرقة[5]، التخريب، الضرب ...الخ.

وسوف نحاول فيما يلي أن نتحدث عن المشكلات النفسية المرتبطة بالنمو الإنفعالي لطفل الروضة ، مع إعطاء نماذج من الواقع قامت بتجميعها طالبات التدريب الميداني بكلية رياض الأطفال الفرقة الرابعة للعام الدراسي 92/91 من عدد من رياض الأطفال الحكومية والتجريبية والخاصة بمحافظة الجيزة والقاهرة.

(5) وإن كنا لا نفضل استخدام هذين اللفظين (الكذب والسرقة) بالنسبة للأطفال. فالطفل لا يكذب ولكنه يتخيل أشياء لم تحدث في الواقع ولا يسرق لكنه يظن أن ملك الغير ممكن أن يكون له.

والجدول التالي يوضح العدد والنسبة لكل من هذه المشكلات التي قام بتجميعها الطالبات:

جدول رقم (7)

المشكلة	العــدد	النسبة
غضب	13	0.9
عدوان	57	40
قلق	65	46
خوف	6	0.4
المجموع	141	

ويلاحظ على بيانات هذا الجدول أن أعلى نسبة في هذه المشكلات كانت القلق ٦٤٪ يليها العدوان 40%.

الغضب:

يعبر الطفل عن غضبه بالبكاء والصراخ. والتعبير عن الغضب شيء طبيعي والطفل عندما يتعرض لأي موقف يشعر فيه بالإحباط لا يستطيع أن يتحمله يستجيب لموقف الإحباط بالبكاء أو الصراخ أو الرفض.. الخ. ومن السهل جداً أن يتعرض الطفل لمواقف الإحباط فدوافعه التي تحركه بدائية ومتعجلة وقوية ولذلك فهو لا يستطيع أن ينتظر. وكذلك لا يستطيع أن يتصور أن مواقف الإحباط يأتي بعدها مواقف سعادة أو انتصار كما نفعل نحن الكبار (إن مع العسر يسراً). لذلك نجد الطفل عندما يغضب يغضب بشدة وعندما يفرح يفرح بشدة أيضاً.

ويتمثل الغضب عند الأطفال في هذا السن في البكاء المستمر وعدم المشاركة في الأنشطة.

وانفعالات الغضب إذا ما عولجت بالغضب من جانب الكبار فهي يعلم الطفل العدوان. ومن ناحية أخرى فإن الطفل إذا ما شعر أن الغضب يحقق له ما يريد فإنه سوف يستخدم هذا سلاحاً يحصل به على ما يطلبه.

نماذج لغضب الأطفال في الروضة*:

1- طفل لا يريد أن يدخل الفصل وكلما حاولت المعلمة إغراؤه لا يكف عن البكاء.

* النماذج المذكورة عن الغضب والعدوان والقلق حدثت فعلا في الروضات التي كُنَّ الطالبات يتدربن فيها (عام 93/92).

2- طفلة دائمة البكاء إذا لم تجلس في مكان معين وهي تعتدي على كل من يجلس في هذا المكان من الأطفال.

3- طفل يبكي إذا أخذت المعلمة كراساته فهو يخاف عليها.

4- طفله تبكي إذا تركتها مدرسة الفصل وتصرخ بشدة عند غلق باب الفصل وقد تبين أن السبب في ذلك أنها تركت يوم كامل في المدرسة.

العدوان:

قد يتعلم الطفل العدوان نتيجة علاج غضب الطفل بالغضب من جانب الكبار فيتعلم الطفل ذلك بالملاحظة والتقليد كما يتعلمه بالقدوة فإذا كان الأب أو الأم يعبر عن غضبه بالعدوان سواء العدوان البدني أو اللفظي فسوف يعتبر ذلك نموذجاً يحتذيه الطفل ، (انظر نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا ، الفصل الثاني).

والأب أو الأم التي تعلم الطفل بل وتدفعه إلى أن يضرب من يضربه تقوم بتدعيم السلوك العدواني وترغب الطفل في هذا السلوك كنموذج مرغوب من الأم أو الأب وهما السلطة بالنسبة له.

وقد ينشأ العدوان أيضاً نتيجة غيرة الطفل من طفل آخر استحوذ على اهتمام الآباء وفي مثل هذه الحالة إذا ما عوقب عدوان الطفل على أخيه الرضيع بشدة وهو الذي كان يبغي بذلك حب والديه وليس عقابهما، فإنه سوف يلجأ إلى ما يمكن أن يسمى عدواناً على الذات مثل:

* مص أو قضم الأظافر
* التبول اللاإرادي بدون سبب عضوي.
* التهتهة.
* القيء العصبي ....الخ

وتعد هذه المظاهر النفسية الناتجة عن العقاب بسبب الغيرة محاولة من الطفل لجذب الانتباه عن طريق آخر غير الذي أدى به إلى العقاب.

ومن أسباب العدوان أيضاً شعور الطفل بعدم الاهتمام وبحاجته إلى الحب فبعض الآباء لا يكفون عن التعنيف والانتقاد والتقليل من إنجازات الطفل. ويؤدي ذلك إلى إحساس الطفل بعدم التقبل من والديه.

لقد كانت نسبة المشكلات التي صنفت تحت عنوان العدوان في الجدول السابق 4% بالنسبة للمجموع الكلي للمشكلات وهي نسبة ليست قليلة.

وللعدوان داخل الروضة مظاهر المتعددة فقد يكون عدوان بالضرب أو بالسب وقد يكون بالإستيلاء على ممتلكات الأطفال الخاصة مثل المأكولات والأدوات الكتابية وقد يكون إعتداء على الممتلكات الخاصة بالصف من لعب ووسائل تعليمية. الخ.

نماذج لعدوان الأطفال في الروضة:

1. طفل يضرب العروسة في ركن الأسرة لأن له أخاً أكبر منه عندما يخطئ يرمي على هذا الصغير اخطاؤه ويعرضه للعقاب.
2. طفل ينقض على زملائه ويعضهم وإذا لم تنفذ له المعلمة رغباته يصرخ ويضرب الأرض برجليه ويضرب المعلمة ويعضها أيضاً. وقد تبين للمعلمة أنه وحيد والديه وأنهم يلبون له كل رغباته.
3. طفل يضرب زملاءه حتى يسيل الدم منهم. أبواه مشغولان طول اليوم ويرسلانه إلى روضة أخرى بعد إنتهاء اليوم الدراسي في روضته الصباحية حتى ينتهوا من أعمالهم.
4. طفل يضرب ويسب بألفاظ نابية تبين أن له أخاً في المدرسة أشد منه عدوانية.
5. طفل مسيحي كلما سمع الآذان يضرب أي طفل مسلم بجواره لأن هناك من قال له عدوك عدو دينك. عندما أفهمته المعلمة أن عدوك هو من يعتدي عليك سألها أنت مسلمة أم مسيحية!!
6. طفل يضرب كل من يقترب منه حتى المعلمة، وعندما يكلمه أحد يصرخ بصوت عالٍ حتى لا يسمع ما يقال. اتضح أن والدته توفيت أمام عينه ووالده تزوج بعد وفاتها مباشرة وهو مازال ينتظر عودة والدته وإذا سأل عنها يضربه والده بشدة.
7. طفل دائم الشجار مع زملائه يأخذ حاجياتهم ويضعها في حقيبته وهو منفعل دائماً ويتبول على نفسه. والدته سافرت إلى دول الخليج ووالده لا يعطيه مصروف.

8. طفل يضرب جميع الأطفال ويشتمهم ويرى أنهم جميعاً "معفنين" وقد تبين أن أمه دائماً تقول له أنه (معفن).

9. طفلة تعتدي على طفل آخر بالضرب وهي على درجة عالية من الغضب تبين أن والدها يقسو عليها جداً ويضربها وهذا الطفل يذكرها بوالدها لأن ملامحه تشبه والدها.

10. طفل يأخذ أدوات ونقود زملائه ويذهب بها إلى المنزل وتبين أن والديه لا يشترون له ما يحتاج إليه من أدوات.

11. طفلة كانت تأخذ جميع اللعب من ركن الأسرة وتصر أنها لها وأنها أحضرتها من المنزل.

12. طفل دائماً يعتدي على زملائه ويقول أنه لا يحبهم لأنهم جميعاً كفرة وسوف يوضعون في النار وربنا سوف يعذبهم عذاباً شديداً وكذلك المعلمة لأنها تضع مكياج.

13. طفل مسلم وطفل مسيحي دائماً يتشاجران وكل منهما يقول للآخر ربنا أحسن من ربكم.

الخوف:

الخوف مظهر انفعالي طبيعي إلاّ أنه أحياناً يعتبر مشكلة تعيق النمو السليم للطفل. وبالطبع فإن للآباء دوراً في مساعدة الأطفال على التغلب على مخاوفهم كما أن لهم دوراً في تدعيم هذه المخاوف واستمرارها.

لا نظن أن هناك طفلاً محصناً تماماً من المخاوف. فالخوف هو توقع لخطر أو حدث غير سار هذا التوقع قد يرتبط بشيء واقعي أي أن يكون الخوف من حيوان مفترس أو سيارة مسرعة. أو نار مشتعلة.. الخ. وهذا خوف طبيعي لدى الصغير والكبير.

وقد لا يكون للخوف مصدر معروف أو محدد فيسمى قلقاً أو يسمى الخوف من المجهول وهو عادة ما يرتبط بدوافع خاصة بالفرد لا يكون واعياً بها.

أما الخوف المرضي فهو الخوف من أشياء لا تخيف أصلاً مثل الخوف من الحيوانات الأليفة، الخوف من الأماكن المغلقة، الأدوار العالية.

هذه هي أنواع المخاوف كما حددها علماء النفس إلاّ أننا لا نستطيع أن نميز هذه الأنواع الثلاثة بعضها عن بعض عند الأطفال، كما أننا لا نستطيع أن نتنبأ بها. فالقابلية للخوف موجودة لدى جميع الأطفال. وتلعب الفروق الفردية دوراً كبيراً في صعوبة تنبئنا بذلك فهناك مثلاً طفل يخاف جداً من القطط وطفل آخر لا يمل من اللعب معها.

يتعلم الأطفال الخوف من خبراتهم التي استشعروا فيها ألماً. كما يتعلمونه أيضاً من آبائهم. فإذا كانت الأم تخاف من الظلام سوف يتعلم منها طفلها الخوف من الظلام وهكذا.

القلق:

القلق كما سبق أن ذكرنا هو خوف من مجهول وهو عادة ما ينبع من دوافع ذاتية أو رغبات كانت موضع عقاب أو تحريم. وكلما استثيرت هذه الرغبات تذكر الطفل بما يناله عنها من عقاب ولذلك فإنه يشعر بالخوف دون أن يعرف مصدر هذا الخوف.

فقد يثير الخوف عند الطفل ولادة أخ له فيستشعر القلق، وقد يخاف من فقدان حب والديه فيستشعر القلق أيضاً. ولا يستطيع الطفل أن يفرق في خوفه هذا بين الحقيقة والوهم. فهو لا يستطيع أن يحدد مصدر الخوف الذي هو في الواقع خبرة مؤلمة ناتجة عن حرمان أو عقاب. تلك الخبرة يقوم الطفل بكبتها حتى لا يشعر بالألم لكنها تظهر كلما ظهرت مثيراتها.

وعموماً فإن القلق يؤثر على نمو الطفل الاجتماعي والمعرفي تأثيراً سلبياً. فبالنسبة لتأثير القلق على النمو الاجتماعي فقد وجد روبيش Ruebush أن أطفال الروضة عندما شعروا بالقلق نتيجة وضعهم في حجرة غريبة وجديدة قد زاد عندهم السلوك الإتكالي والتعلق بالكبار وجذب الإنتباه.

أما عن تأثير القلق على النمو المعرفي فقد وجد أن القلق يعيق التعلم اللفظي وتعلم المفاهيم.

لقد سبق أن ذكرنا أن القلق هو خوف من مجهول ناتج عن خبرة مؤلمة شعر الطفل حيالها بالتهديد. وهذا يعني أن المربين وليس الآباء فقط مسؤلون عن منابت أو جذور هذا القلق. وهم في الغالب لا يقصدون إلى ذلك. لكن أسلوب التعامل مع الطفل قد يؤدي إلى هذا القلق فقد يكون ما يطلبه الآباء من الأبناء أعلى من مقدرة الطفل فيشعر بالخوف لعدم قدرته تلبية رغبتهم.

كذلك العقاب القاسي والقيود الشديدة تجعل الطفل يخاف من تأدية أي عمل خوفاً من الخطأ الذي يؤدي به إلى العقاب ويخاف من دخول الخبرات الجديدة لأنها مرفوضة.

كثير من الآباء أو المربين يقيمون أداءات الطفل تقييماً سلبياً فهو ربط الحذاء خطأ ورسم الرجل بدون أذنين وكتب الألف بدون همزة دائماً ما يؤديه ناقص أو به خطأ. إن عدم استحسان أعمال الطفل تجعله يخاف على مكانته لدى الأب أو الأم أو المعلمة.

كما أن التذبذب في المعاملة، مرة يعاقب بقسوة، ومرة يدلل بشدة يفقده القاعدة التي تجعله يتحسس ما يجعله يحتفظ بحب الكبار ويشعر بالقلق على هذا الحب.

وهكذا فإن طريقة التربية التي تشعر الطفل بالذنب والخجل والتي تعامله بقسوة قد تسيء إلى النمو النفسي للطفل وتجعله عرضة للمخاوف بدلاً من أن توجهه إلى النمو النفسي السليم.

نماذج لمخاوف الأطفال وقلقهم:

فيما يلي نماذج لمخاوف الأطفال بالروضات قامت بجمعها طالبات التدريب الميداني بكلية رياض الأطفال:-

1- طفلة تخاف أن تذهب إلى دورة المياه في الروضة لأن العفريت يسكن فيها.

2- طفلة تجلس في الفصل أثناء الفسحة وتغلق الباب وعند سؤالها قالت أن الأم قالت لها ذلك فهي تريد أن تحافظ على الفصل.

3- طفل يخاف من الميكروبات يخرج دائماً لغسل يديه وفي الفصل يتخيل أنه يغسل يداه تحت الحنفية.

4- طفلة كانت لا تريد الاشتراك في الأنشطة لأن الأم قالت لها حذاري من أن تتسخ ملابسك وإذا حدث سوف أجعلك تغسليها بنفسك وكلما ضغطت عليها المعلمة كي تشارك في الأنشطة كانت تبكي بشدة.

5- كانت المعلمة تشرح وتشير بقلم في يدها. وعندما تكون الإشارة موجة بالصدفة نحو (الطفل س) يبكي ويغير مكانه. السبب أن الأم كانت تضع القلم بين أصابعه وتضغط عليهما بشدة.

6- طفلة تخاف إذا قامت بالنشاط الحركي خارج الفصل أن تهجم عليها الوحوش من وراء ظهرها.

7- طفلة كانت لا تريد الجلوس بجوار الأولاد لأن ماما قالت هذا وبسؤال الأم قالت نعم أنا أريد أن أعودها على ذلك من الصغر ومن شب على شيء شاب عليه.

8- طفلة تلبس الخمار وتجلس في مقعد وحدها لا تشارك في أي شيء وبسؤال الأب قال نعم اتركيها فأنا أريدها فقط أن تذهب إلى المدرسة ولا أريد أن تشترك في أي نشاط.

9- طفلة تلازم المعلمة ولا تسمح لأحد بالاقتراب منها وتقول أنها ملكي وحدي.

10- طفل مدلل يعتقد أنه مازال صغيراً ويتعمد أن يبول على ملابسه ليلفت نظر المعلمة وأثناء اللعب يضع البرازة في فمه.

11 - طفل يجلس بجوار السبورة ويضع رأسه على المقعد ويمثل أنه نائم وينظر من بين ذراعيه على الأنشطة والأطفال ويظل هكذا طول اليوم حتى يحضر والده ليأخذه.

12- طفلة لا تتحدث مع الأطفال مطلقاً إلا طفل آخر يجلس بجوارها وإذا ضغطت عليها المعلمة لتتكلم أو تشارك تبكي وفي وقت الأكل يقوم صديقها بإخراج أكلها من حقيبتها ويطعمها بنفسه.

13- طفل يبكي في نهاية اليوم الدراسي خوفا من أن يتركه الباص ولا يذهب إلى أمه.

ترتيب مشكلات الأطفال كما تراها المعلمات والمشرفات:

في دراسة حديثة عن الواقع المهني لمعلمات ومشرفات رياض الأطفال في مصر اصدر المجلس القومي للطفولة والأمومة بحثاً أجري على 344 معلمة برياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم و 712 مشرفة بالروضات التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية وقد قدم هذا البحث إلى المعلمات والمشرفات استمارة بها عدد من الأسئلة تتعلق بالرضا عن المهنة والمشكلات التي تواجهها المعلمة من جانب الأطفال ومن جانب الإدارة.

وقد قدم لهؤلاء المعلمات والمشرفات 14 مشكلة شائعة وطلب من كل منهن أن ترتب هذه المشكلات تنازلياً حسب الأكثر شيوعاً من وجهة نظرها وفي ضوء تعاملها مع الأطفال والجدول التالي يوضح ترتيب هذه المشكلات بالنسبة لعينة وزارة التربية والتعليم والشؤون الاجتماعية.

جدول رقم (13)

م	نوع المشكلة	ترتيب معلمة الرياض لها	ترتيب معلمة الرياض لها
1	كثرة عدد الأطفال في الفصل	1	9
2	عدم نظافة الأطفال أو سوء مظهرهم	13	8
3	أهمال الأمهات للأطفال في المظهر والملبس	9	7
4	انتشار الأمراض المعدية بين الأطفال	11	10
5	انتشار الحشرات (القمل) بين الأطفال	14	13
6	التبول اللاإرادي للأطفال في الفصل	10	11
7	الصراع والبكاء المستمر للأطفال	2	2
8	الاعتداء الدائم من طفل على الآخر بالضرب	4	1
9	خطف واستيلاء ممتلكات وحاجات الأطفال	8	44
10	تخريب بعض الأطفال لحاجات البعض الآخر	6	6
11	عدم إطاعة الأطفال للتعليمات والأوامر	5	3
12	عناد بعض الأطفال وتمردهم المستمر	3	5
13	معاناة بعض الأطفال من مشاكل متعددة	7	12
14	شعور بعض الأطفال بعدم حب الوالدين لهم	12	14

يوضح أنواع المشكلات التي تواجه معلمات الرياض ومشرفات الحضانة حسب ترتيب كل مجموعة لها

ويتضح من هذا الجدول أن معلمات الرياض التابعة للتربية والتعليم قد رتبت المشاكل ترتيباً يعكس وعيها بالدور المهني فكانت مشكلة زيادة عدد الأطفال في الصف هي المشكلة رقم (1) يليها الصراخ والبكاء المستمر ثم العناد والتمرد.. الخ.

ويبدو أن هذه المشكلات مرتبطة ببعضها لأنها تعكس مشكلة تكدس الفصول وضيق الحيز الذي يتحرك فيه الطفل وقلة الوقت الذي يعطى لكل طفل نتيجة لذلك.

أما مشرفات الشؤون الاجتماعية فقد كانت أهم مشكلة عندهم هي الاعتداء الدائم على الأطفال الآخرين بالضرب ثم الصراخ والبكاء يليها عدم الطاعة. ويتضح من هذا الترتيب أن مشرفة الروضة بالشؤون الاجتماعية تواجه مشكلة عدم الأعداد المهني الذي يجعلها تتغلب على مشكلة الضرب أو عدم الطاعة بالأسلوب المناسب وهو لفت نظر الأطفال وجذبهم إلى الأنشطة المتنوعة والمحببة اليهم فنتفي بذلك هذه المشكلة.

هذا والبكاء المستمر الذي ذكر كمشكلة في مقدمة الترتيب سواء لدى عينة التربية والتعليم أو الشؤون الاجتماعية يرجع إلى عدة أسباب أهمها عدم قدرة المعلمة أو المشرفة على جذب إنتباه الطفل وإن كانت محاولتها في بداية دخول الطفل إلى الروضة تحتاج إلى مجهود أكبر نظراً لأن الطفل يشعر أنه يدخل مكاناً جديداً عليه ليس فيه أفراد أسرته الذين يشعر معهم بالأمان والإطمئنان. لكن سرعان ما تستطيع المعلمة أو المشرفة أن تجعله يشعر بذلك إذا ما كانت طريقتها في جذب انتباهه متنوعة ومتجددة إلى جانب الدفء والأمان الذي يشعر به الطفل معها.

وعموماً فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق جوهرية بين كلا الترتيبين وأن كلا العينتين قد عبرتا عن المشكلات الواقعية التي تحدث بين الأطفال.

كيف نتعرف على السلوك المشكل:

بصفة عامة فقد امدنا علماء الارشاد النفسي بعدد من الدلالات التي تشير الى التكيف والتوافق او الصحة النفسية للافراد . وتستطيع المعلمة ان تسترشد بما ذكر عن الدلالات الخاصة بالصحة النفسية للاطفال لتحديد السلوك المشكل ، تلك الدلالات هي :

* **مدى تقبل الطفل لذاته** : قدراته، استعداداته ، مهاراته ، أي كيف يرى نفسه بين أقرانه .
* **مدى استمتاع الطفل بالعلاقات الاجتماعية** مع باقي الاطفال وقدرته على تكوين علاقات جديدة .
* **النجاح الذي يحققه في الانشطة اليومية** وهل ما يفعله أكثر أو أقل مما يفعله أقرانه أو أقل أو أكثر من قدراته .

* الاقبال على الحياة وعدم توقع الشر الذي يولد الخوف من المبادأة سواء فيما يطلب منه او ما يقوم به الآخرون .

* قدرة الطفل على ضبط الانفعالات الصاخبة عند الغضب في حدود سنه

* رغبة الطفل في القيام بانواع مختلفة من الانشطة وعدم التركيز علي نشاط واحد لان تنوع النشاط يدفع النمو المتكامل في الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والحركية .

* احساس الطفل بأن حاجاته الفسيولوجية والوجدانية مشبعة .

واذا نظرنا الي هذه الدلالات نجد انها دلالات للصحة النفسية والتوافق مع الذات تصلح لجميع الاعمار . كما ان عدم توفرها يؤدي إلى وجود مشاكل نفسية تختلف من عمر إلى آخر.

متى تعتبر المعلمة ان سلوك الطفل مشكلا؟

* إن مقارنة سلوك الطفل بسلوك الأطفال في سنه يجعلنا نتبين إذا ما كان السلوك الذي يأتي به الطفل سلوكاً عادياً بالنسبة لسنه أو غير عادي.

* كذلك فإن مقارنة سلوك الطفل بمعايير السلوك المرتبطة بعمره والتي تمدنا بها الدراسات النفسية تجعلنا نتأكد من أن هذا السلوك عادي أم غير عادي.

* أن استمرار الطفل في السلوك الشاذ، حتى لو كان شائعاً بين الأطفال، لمدة أطول علامة على أنه يحتاج إلى عناية أو علاج كذلك إذا زادت الحالة سوءاً أو لم تتحسن فهذا يعني أن هناك ما يمنع من التقدم نحو ما يجب أن يكون.

* مقارنة سلوك الطفل في ناحية معينة بسلوكه في النواحي الأخرى فإذا كان متخلفاً في سلوكه في عدة نواحي فإن هذه علامة على أن هناك ما يعيقه عن التطور إلى الحالة الطبيعية.

علاج السلوك المشكل :

في جميع الحالات التي تكتشف فيها المعلمة وجود مشكلة لدى عدد من الأطفال فإن أول ما ينبغي أن تفعله أن تعالج القصور الناتج عن علاقة الطفل بالروضة أو علاقتها هي بالطفل

فتحاول أن تشعره بالأمان وبالحب والتقدير وتحاول أن تشركه في الأنشطة فتدفعه إلى ذلك بشتى الطرق.

إذا لم تفلح المعلمة في حل المشكلة بهذه الطريقة فإنها تتقدم خطوة أكبر بأن تحاول معرفة السبب الذي يجعل الطفل ميالاً إلى هذا السلوك الذي هو سلوك غير مرغوب فيه فغالباً ما يكون هذا السلوك معبراً عن حاجة غير مشبعة لدى الطفل.

فقد تكون الحاجة إلى الطعام أو الدفء أو الراحة الجسمية سبباً في بعض السلوك الغير سوي.

كما أن الحاجة إلى الحب والأمن والتقدير وراء كثير من السلوك العدواني والغضب أو عدم الثقة بالنفس .. إلخ.

إن دراسة ظروف الطفل خاصة ظروف التعامل في المنزل سوف تساعد المعلمة في فهم دوافع السلوك المشكل وعلاجها.

إن السلوك المشكل أحياناً يكتسب صفة العادة من كثرة تكراره ويقوم به الطفل بطريقة آلية دون وعي منه بما يفعله ويتطلب ذلك التذكير الرقيق والمتابعة ومداومة ذلك حتى يوضع على الطريق الصحيح ويبدأ في مقارنة سلوكه بسلوك أقرانه. ومن الخطأ اللجوء إلى الزجر أو النهر أو العقاب وكذلك من الخطأ أن ننهي الطفل عن فعل معين دون أن نقدم له تبريراً لذلك.

كذلك فإن تشجيع الطفل على أن يطلب هو المساعدة لكي يغير سلوكه سوف يساعد الطفل على التخلص من السلوك المشكل. فليس هناك تعليم بدون جهد من المتعلم وليس هناك تغيير بدون رغبة من الشخص نفسه فإذا استطعت إقناع الطفل أن ما يطلب منه هو في مصلحته سوف يتعاون معك في حل المشكلة واكتساب السلوك المطلوب.



الفصل السادس

مرحلة الطفولة المتوسطة من 6 إلى 9 سنوات

❖ النمو الجسمي
❖ النمو الحسي
❖ النمو الانفعالي
❖ النمو الاجتماعي
❖ النمو العقلي
❖ النمو اللغوي

مرحلة الطفولة المتوسطة من 6 إلى 9 سنوات

النمو الجسمي:

يستمر النمو الجسمي في هذه المرحلة بطيئاً بالنسبة لسير النمو في المرحلتين السابقتين وفي مرحلة المراهقة. وقد بينت الدراسات التي قامت حول النمو الجسمي عند الأطفال، أن جسم الطفل في السادسة يبلغ "42%" من تكوينه العام الذي سيبلغه حين يكتمل نضجه حوالى سن العشرين كما يبلغ "45%" في سن الثامنة، و "58%" في الثانية عشرة. ونستطيع إجراء المقارنة بين سير النمو في هذه المرحلة وسيره في الطفولة السابقة بالاعتماد على أرقام الجدول التالي:

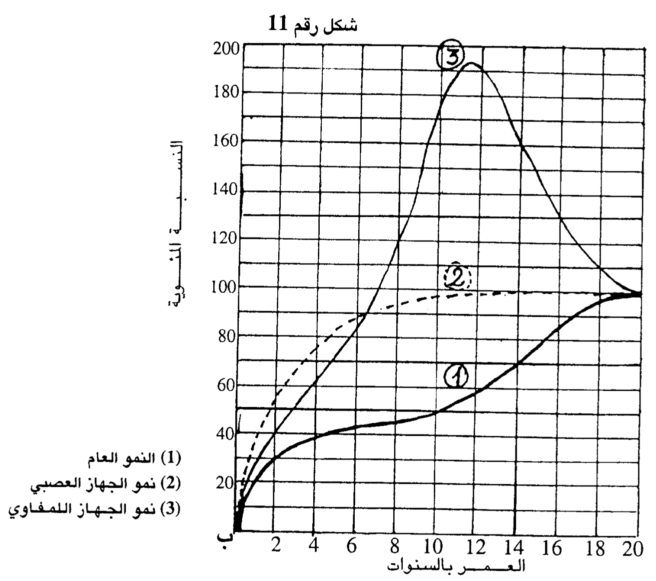
جدول رقم (14)

العمر	بالسنوات	العمر	بالسنوات
السنة 2	%30	السنة 8	%45
السنة 4	%40	السنة 10	%50
السنة 6	%42	السنة 12	%58

سير النمو في مراحل الطفولة:

وتمثل هذه الأرقام متوسطات المسار العام للنمو، إذ أن الفروق الفردية في هذا النمو كبير، ويكون النمو الجسمي عند البنات بعد الثامنة أسرع منه عند الذكور.

وتختلف سرعة نمو كل جهاز من أجهزة الجسم عن غيره، فينمو كل من الجهازين العصبي واللمفاوي بسرعة تختلف كثيراً عن النمو العام للجسم كما يوضح ذلك الرسم البياني التالي:



يبين الخط البياني (1) سير النمو بوجه عام، وكيف يتباطأ بعد السادسة، ثم كيف يزداد تسارعه بعض الشيء بعد العاشرة، ثم زيادة التسارع الواضحة بعد الثانية عشرة. أما الخط (2) فيبين أن الجهاز العصبي يبلغ "90%" من نموه في السادسة ثم يتباطأ بعد ذلك. أما الخط "3" فيبين أن الجهاز اللمفاوي يبلغ "90%" من نموه في السادسة، ثم ينمو بسرعة حتى يبلغ في الحادية عشرة "91%" مما هو عليه عند الراشد، ثم يتناقص حتى سن العشرين حين يكتمل النمو تقريباً.

يبدأ سقوط الأسنان اللبنية اعتباراً من السادسة، وتحل محلها الأسنان الدائمة .

أن كبر حجم الطفل وزيادة قوته الجسدية بالنسبة إلى أترابه، يؤثران في اعتباره لذاته وفي الانطباعات التي يكونها الآخرون عنه، فشعور الطفل بأنه قد كبر يجعله يحجم عن أعمال لم يكن يتردد في اتيانها من قبل. والآخرون يدللون صغير الحجم بالنسبة لسنه ويأخذون بيده،

كأن يسمح له بعدة محاولات في لعب الكرة أو التسديد نحو الهدف من مسافة قريبة، بينما يصرون أن يراعي الطفل الكبير الحجم قواعد اللعب بدقة.

إن رعاية نمو جسم الطفل في هذه المرحلة تقتضي: (1) اكتساب عادة حسن الجلوس والوقفة المستقيمة واجتناب انحناء الظهر، ويتطلب ذلك أن تكون المقاعد المدرسية من حيث ارتفاعها وبعد المنضدة مناسبة لمستوى التلاميذ. (2) اعداد البطاقة الصحية التي تسجل عليها نتائج الفحوص الدورية (3) تعاون المدرسة والأسرة في إكساب الطفل عادات النظافة والاعتناء بالأسنان والشعر والأظافر والجلد والحواس وطرق الوقاية من الأمراض.

النمو الحسي:

أن حاسة اللمس عند الطفل في هذه المرحلة أقوى منها عند الانسان الراشد، كما انها في الثامنة أقوى عند البنات منها عند البنين. أما السمع فلا يزال غير ناضج فهو أن كان يستجيب للايقاع في بداية هذه المرحلة إلا أنه لا يستطيع تذوق الاغنية أو اللحن قبل السابعة، ثم يتقدم في قدرته على تمييز الأنغام الموسيقية حيث يبلغ في الحادية عشرة مستوى جيداً في هذا المجال.

أن 80% من الأطفال دون السابعة مصابون بطول النظر، أي أنهم لا يستطيعون رؤية الأشياء القريبة جداً، وتتطلب حالة بصرهم أن تكون على بعد معين. كما أن3% منهم يكونون مصابين بقصر النظر، أي لا يستطيعون إلاّ رؤية الأشياء القريبة جداً من العين. وسبب هاتين الظاهرتين أن كرة العين لم تبلغ بعد درجة من النضج تستطيع معها اداء فعل المطابقة بشكل كامل ويحسن النصح باستعمال نظارات ذات عدسات محدبة لتقريب مسافة تقاطع الأشعة بالنسبة للمصابين بطول النظر.

أن بعض الأطفال مصابون بعمى الألوان الكامل، فهم لا يرون غير الأبيض والأسود، أما الألوان الأخرى فيرون بدلا منها لونا رمادياً. وهذا النوع من العمى نادر الوقوع جداً. والشكل الأكثر شيوعاً هو عمى الأخضر والأحمر،حيث يخلط المصاب بين الأحمر والأخضر حين يكون لهذين اللونين درجة اللمعان نفسها، فيرى الأخضر أحمر أو العكس أو يرى بدلاً من كل منهما لونا رمادياً. وقد يمتلك الطفل عيناً سوية وأخرى مصابة. وأسباب كل من العمى الكلي والجزئي تعود إلى عدم وجود النهايات العصبية المختصة برؤية الألوان في شبكية العين والتي تسمى المخاريط Conesوافتقاد هذه المخاريط أمر وراثي. وبالإضافة إلى عمى الألوان يوجد كثير من المصابين بضعف الألوان. وهؤلاء يميزون الألوان المختلفة ولكنهم يجدون بعض الصعوبات في ذلك.

أن كثيراً من الأطفال يعانون من مشكلة بصرية، وليست مشكلة عينية، فالأجهزة الداخلية والخارجية لعيونهم تكون سليمة، ولكنهم لا يستطيعون تصويب العينين على شيء يتحرك، أو في اتجاه دائري، أو استعمال اليدين والعينين معاً بسبب تخلف في النضج. وقد يسبب هذا للطفل مشكلة قرائية لا بل سلوكية.

ولا بد من مراعاة كل ما سبق في توزيع التلاميذ على المقاعد، وأن تكون الكتب بأحرف كبيرة وصور واضحة جلية، كما يجب فحص نظر التلاميذ مرة في العام على الأقل.

النمو الحركي:

يهيمن الطفل بشكل كامل على العضلات الكبيرة في عمليات كالجري والقفز في اللعب لكن هيمنته على العضلات الدقيقة لا تزال ناقصة.

وينطلق الأطفال في اللعب لاظهار قدراتهم النامية. وبالإضافة إلى دور اللعب في الاستجابة لدافع الحركة وتنشيط أجهزة الجسم، فإنه يستمر في كونه وسيلة لتدريب الحواس والتعرف على الوسط. كما يبرز دوره كوسيلة لتأكيد الذات في بداية الدراسة الابتدائية لأن العمل المدرسي لا يغني عن اللعب في هذا التأكيد باعتبار أن نتائجه ليست عاجلة. ولولا الثقة بالنفس التي يقوم اللعب بدور كبير في توفيرها لانطوى الطفل على نفسه وانطفأت جذوة نشاطه. إن ألعاب التقليد يمكن أن تكون وسيلة من وسائل معرفة نظرة الآخرين وفهمها وسلاحاً ضد التركز على الذات. وهذا يساعد في نمو الوظائف العقلية الأساسية وفي قبول الحياة المدرسية في السادسة والسابعة. ويلاحظ أن الأطفال منذ السابعة يميلون إلى تقليد نماذج غير النماذج الإنسانية المستمدة من الاسرة والمدرسة (أب، أم، معلمة) هي: حيوانات وأشياء مثل "الارنب، والقطار، والطائرة". ويهدف الطفل من التقليد إلى بيان ما يملك من مزايا. كما يلعب الأطفال في بداية هذه المرحلة ألعاباً مثل الصعود والهبوط على السلم بالمشي على أربع وإعادة الجمل التي لا معنى لها، وهي ألعاب يضع الأطفال قواعدها بصورة آنية وتظهر أن الطفل يحب القاعدة لأنها تستجيب لرغبته في تأكيد ذاته، وأن كان لا يقدر على التقيد بها.

ويلاحظ أن البنين والبنات يلعبون معاً في هذه المرحلة، إلاّ إذا حالت الاعتبارات الاجتماعية دون ذلك. وتشير الدراسة إلى أن برنامج التربية البدنية يجب ألا يبنى على فكرة قدرة حركية

عامة بل على وجود قدرات حركية متباينة عند الطفل الواحد. ويتطلب هذا عدم الاقتصار على طائفة محددة من الألعاب، بل يجب تنويعها كلما كان ذلك ممكنا.

يستطيع الطفل في الرابعة أن يمسك القلم أو قطعة الطباشير ويخط خطوطاً غير موجهة بسبب عجزه عن السيطرة على عضلات أصابعه. ويكتب في السادسة إلا أن ضغطه على القلم ليس متزناً، ويبدو مجهد النظر متوتر الأعصاب كثير التوقف حين الانتقال من حرف إلى آخر، أو بين نهاية مقطع وبداية المقطع الذي يليه لذا تأتي الحروف والكلمات التي ينسخها غير منسجمة الحجم. إن الكتابة تتطلب إضافة إلى التحكم في عضلات أصابع اليدين تحكماً في حركات العينين، من أجل أن يمعن في الحروف أو الكلمة أو الصورة التي عليه أن ينسخها.

ويستطيع المعلم في بداية العام الدراسي تدريب التلاميذ على الخط المطبوع فيدعوهم أن يمروا بأقلامهم على خطوط منفصلة ولها أوضاع مختلفة: أفقية " ═══ " ورأسية " || " ومائلة "//" ومنحنية " ⌒ " في كراس الخط. وبعد التقدم في القراءة يمكن توجيههم إلى كتابة حرف تحويه الكلمات التي تعلموها، مبتدئين بإمرار أقلامهم على نموذج الحرف المطبوع في الكراس ثم إلى تنفيذ كتابة الحرف في الفراغ من أجل الوصول إلى كتابته على ألواحهم. وبهذا التدرج نضمن امتلاك التلميذ المهارة الحركية اللازمة، ونجنبه أكبر قدر ممكن من التعثر. ويستحسن في الكتابة البدء بنماذج الخط غير المتشابك، والخط النسخي أبسط من الخط الرقعي لقلة الزوايا ووضوح الحروف.

وتبرز مع الكتابة ظاهرة تفضيل إحدى اليدين في الاستعمال. ولما كانت غالبية الأطفال الساحقة تفضل اليد اليمنى، درج الناس على اعتبار الطفل الأيسر شاذا. أن الطفل خلال الثمانية عشر شهراً الأولى من عمره يستخدم كلتا يديه على السواء ثم يبدأ بالتركيز على إحداهما دون الأخرى. وتتعدد الآراء حول تعليل ظاهرة الطفل الأيسر. فيرى بعضهم أن الطفل يكتسب ذلك من البيئة. ويرى آخرون أن هذه الظاهرة نتيجة لسيطرة أحد النصفين الكرويين في المخ فحين تتركز هذه السيطرة في النصف الأيمن يصبح الطفل أعسر، وحين تتركز هذه السيطرة في النصف الأيسر ينشأ الطفل أيمن. ويضيف هؤلاء أن هذه الظاهرة تبرز حين يكتمل نضج الجزء المسيطر في المخ. وهناك فريق ثالث يرى أن تفضيل استعمال إحدى اليدين مرتبط بحدة الابصار في إحدى العينين، فإذا كانت العين اليسرى أحد إبصارا من اليمنى

نشأ الطفل أعسر والعكس صحيح. لكن البحث أظهر أن كثيرا من العسر تتركز حدة أبصارهم في العين اليمنى، كما أن كثيرا ممن يستعملون اليد اليمنى تتركز حدة أبصارهم في العين اليسرى. وتدل الأبحاث الاحصائية على أهمية العوامل الوراثية، وقد تكون هذه الوراثة من الوالدين المباشرين أو من الأجداد.

وتدل أبحاث أخرى أن بامكان بعض الأطفال العسر أن يستبدلوا اليمنى باليسرى، إذا وجهوا في مرحلة مبكرة من العمر شرط أن يتم التوجية بلطف ولين. وعلى كل حال فإن تشجيع التلميذ على استعمال اليد اليمنى يعود عليه ببعض المزايا، لكن الأمر ليس معضلة، لأن استخدام اليد اليسرى لا يحول دون اكتساب المهارات ولأن اللجوء إلى القسر يسبب للطفل صدمة انفعالية وعيوباً في النطق: كالفأفاة والتأتأة (عيوب النطق).

أن لعب الطفل لعباً حراً بعد أن طال صبره على عمل دقيق خلال ساعات الدوام أمر عظيم الفائدة، ويجب أن يكون العمل داخل المدرسة كافياً ويترك للطفل فرصته للعب الحر بعد ذلك.

إن كثيراً من الآباء يطلبون من المعلم فرض واجبات بيتية على أولادهم وذلك تأميناً لهدوئهم في المنزل، على حين أن المحادثات وصوت المذياع وصراخ الصغار يحول دون تركيز الانتباه وهو شرط الجهد العقلي المثمر. ومن المناسب من أجل تكوين طبع الطفل وحسن نموه العقلي أن يقوم في المنزل بالأعمال التي يستطيعها، فيستفيد خبرة ومتعة وزهوا. مثل ترتيب الملابس والأحذية في أمكنتها، تجهيز المغاسل بالصابون ومعجون الأسنان وصابون الحلاقة.. الخ.

النمو الإنفعالي:

ازمة عمر السادسة:

حين تقارن كتب علم النفس بين الطفل خاصة الذي يذهب إلى المدرسة لأول مرة وهو في عمر السادسة و بين الراشد، تكون في الذهن صورة الطفل في السادسة، لا صورة الطفل فيما دون الثالثة ، ولا صورة التلميذ الذي نطلب منه أن تكون له مشاغل وعادات شبيهة بالتي لنا. إن المقارنة تكون مع هذا الذي يقف على عتبة المدرسة ويعاني أزمة عميقة قبل أن يدخل في مرحلة الهدوء الانفعالي النسبي. أن الأم لم تعد مركز عالمه، بل يريد أن يكون هو مركز عالمه، كثير المطالب من الآخرين، ومتطلب في هذه المطالب.

إن شهيته للخبرات الجديدة تقوده إلى الرغبة في كل شيء ومن الصعوبة أن يختار بين بديلين لأنه يريد الاثنين معا. ينشط من غير نظام ويبدأ أعمالاً كثيرة من غير أن ينهي منها شيئاً. وكما يقول "جيزل": "إن عناءه في الرد بدقة على ما في العلاقات البشرية من تعقيد، مثل عنائه وهو أصغر سنا في ايصال ملعقته إلى فمه".

النمو الانفعالي بعد السادسة: تتجه الحياة الانفعالية بعد السادسة نحو هدوء نسبي وتتكون بعض العواطف والاتجاهات. أن أهم أسباب هذا الهدوء الانفعالي النسبي هي التالية.

1- إن دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي قد اتسعت فهو الآن يتصل بالعديد من الأطفال وبكبار آخرين غير الذين اعتاد الاتصال بهم، وبموضوعات العالم الخارجي، وبالنواحي المعنوية فيه كالتقاليد والعرف والدين وما إلى ذلك من أمور يبدأ بممارستها. وفي اتصالاته هذه يحب ويكره ويتحمس فتتوزع انفعالاته وتخف حدتها.

2- يتجه تفكير الطفل في المحيط المدرسي إلى أن الغضب المتطرف أو الخوف المهيمن أو الغيرة المستحوذة هي من مظاهر "طفولة المنزل"، ولا تليق بتلميذ المدرسة، ويتكلف الشجاعة في مواجهة أمور كان يخافها في المنزل، ويخفي عامداً معالم الغيرة البدائية. كما أن ميول الاعتداء والتنافس تجد متنفسا لها في المجتمع المدرسي سواء في الألعاب التي يمارسها مع غيره أم في الأمور التي يتعلمها.

3- ازدياد قواه الجسمية والعقلية، مما يجعله أقل تعرضا للفشل. ونمو لغته التي يستغني بها عن كثير من التعبيرات الانفعالية الأولى.

4- رغبته في التشبه بالكبار وحاجته للاجتماع بالآخرين التي تجعله يقبل نوعاً من العرف الأخلاقي يبدو في سلوكه اليومي. بالإضافة إلى أن تجربته قد تعلمه أن ليس من الضروري تحقيق مطالبه بالعنف.

لهذا كله نراه في حالات الغضب أقل عدواناً وتخريباً وفي حالات الخوف أقل فراراً لكننا نلاحظ اصفرار وجهه، وفي حالات الغيرة يعدل عن الصياح إلى مظاهر الضيق والتبرم.

يتيح هذا الهدوء النسبي للطفل تجميع انفعالاته حول موضوعات محددة وتتكون لديه بعض العادات الانفعالية أو العواطف. فيتركز حبه مثلاً في بضعة موضوعات هي مثلاً بالإضافة إلى

والديه: المعلم، والقصص والنظافة والبستان الذي شارك أباه لأول مرة بغرس شجرة فيه وتتركز كراهيته في بضعة موضوعات أخرى مثل: الجار الذي لا يسمح له ولأقرانه باللعب في ساحة الحي، وبعض الحيوانات، والفوضى وعدم التقيد بالمواعيد.

ولا يعني الاتجاه نحو الهدوء الانفعالي أن الطفل قد أصبح غير قابل للاستثارة. أن الطفولة حياة تتفتح، لذلك فإن ردود فعل الطفل على العوائق تظل نشيطة. ويظل يجنح إلى العناد والتحدي، فحين يهدد من أحد والديه بأنه سيعاقب أن فعل أمرا يمكن أن يستجيب بموقف تحد، كأن ينهاه والده عن الذهاب مع أمه إلى السوق متوعدا فيجيب: أنني سأذهب وليكن ما تريد. لكن حالات التوتر الانفعالي الشديدة تشرع في الزوال بعد السابعة وتتضح للطفل قيمة السيطرة على انفعالاته وتقبل آراء الآخرين بالسماحة واللين.

بعض الانفعالات البارزة التأثير في سلوك الطفل في هذه المرحلة:

1-- **الغضب**: يظهر الغضب عند الطفل حين يقف حائل دون تحقيق حاجاته، أو بسبب نقص في قدرته ومهارته. وللغضب أسباب ثانوية مثل: تكرار الأوامر على الطفل في البيت، أو تكرار التمارين في الفصل. كما يغضب الطفل في نهاية هذه المرحلة وفي المرحلة التالية بسبب تزمته في التقيد بالترتيبات المتبعة في المنزل والمدرسة ومن مخالفة هذه الترتيبات، مثل: جلوس أحد الأطفال في المكان المخصص لغيره في غرفة الدرس أو في المنزل.

وقد يحقق الغضب أغراضاً نافعة، فغضب الطفل قد يدفع الأب أو المعلم إلى إعادة تقويم سلوكه نحوه. وحين يوجه اللوم للطفل على تقصيره يمكن أن يدفعه غضبه في هذه الحالة للإقلاع عن بعض العادات التي تؤدي بالطفل إلى التقصير في أداء الواجب .

وتعتمد إزالة الغضب على ازالة أسبابه، كعدم تكليف الطفل بواجبات يتعذر عليه القيام بها، وعدم التكرار المرهق والمطالب المتضاربة. كما يجب عدم توجيه التوبيخ في فترة لا يحتمل فيها الوصول إلى نتيجة كأن ينهر المعلم تلميذا وهو في عنفوان هيجانه. أن على المعلم أن يكبح غضبه، وكون الطفل يشعر بأنه لا يحظى بمعاملة عادلة أمر هام ينبغي العناية به. ولو كان هذا الشعور مخالفاً للواقع.

ولما كان الغضب ينجم أحياناً عن القصور، فيمكن التغلب عليه عن طريق تنمية المهارات

والقدرات التي تيسر للتلاميذ حل المشكلات والتغلب على الصعاب. ويمكن تهدئة غضب التلميذ بتوجيهه للاستمتاع بمسرات تتعلق بأمور غير موضوع الغضب، فغضب تلميذة من معلمتها التي وضعت أسئلة الحساب في الامتحان يمكن أن يختفي إذا امتدحت المعلمة إجادتها في الاملاء.

2- **الخوف**: وتسببه المثيرات العنيفة التي لا يستطيع الطفل الاستجابة لها إلا بالانسحاب ومحاولة تجنبها والفرار منها.

يتخلص الطفل في هذه المرحلة من مخاوف الطفولة السابقة مثل الخوف من الأصوات، والغرباء، والأشياء، والحيوانات. ولكن مخاوف جديدة تواجهه وتتعدد باتساع نشاطه وتعدد رغباته إذ يبدأ الخوف من الفشل والاذلال وسوء السمعة. إن الاعتماد على الخوف كوسيلة لتأديب الطفل، كأن نهدده بالطرد من المدرسة أو بعدم السماح له بالذهاب في زيارة لأحد الأماكن العامة كمتحف مثلاً يوحي إليه بأنه لا يستطيع الركون إلى معونة هؤلاء الذين يستخدمون هذه الوسيلة للتحكم في سلوكه ولا إلى حسن نيتهم.

وتتجلى فائدة الخوف حين يجعل الطفل يعدل أساليب سلوكه بعد أن أخفقت وسائل الأسرة والمدرسة في ذلك بسبب ضعف عزيمته، كما يجري في مجال مخالفة القواعد الصحية. إلا ان الخوف بوجه عام يسبب الألم ويشل الفعالية. ومن أجل القضاء على مخاوف الأطفال يجب شرح الأمر لهم لازالة الاوهام المتخيلة، ثم الأخذ بأيديهم إلى السلوك السليم وبصورة تدريجية، وأن يكون إلى جانب الطفل في التنفيذ التدريجي للسلوك المطلوب شخص يطمئن إليه بعض الوقت. كما في حالة تبديد الخوف من الظلام، أو في مجال التخلص من الخوف من البحر.

3- **السرور**: وينجم السرور عن إشباع الحاجات وعن ممارسة النشاط الحر الطليق. وتفقد كثير من ألوان النشاط جاذبيتها بتقدم الطفل في السن لأنها لم تعد تتحدى قدراته فتصبح من "متع الصغر". والبالغ الذي يثبت سلوكه بحيث لا يستطيع ارتياد آفاق جديدة يفقد كثيرا من الترقب السار الذي يسود حياة الصغير ولكي يكون نشاط الصغير ممتعا يجب أن يتحدى قدراته دون إرهاق. إننا نصادف كثيرا من التلاميذ الذين لم تتح لهم سوى

فرص قليلة للاستمتاع بالنجاح في التحصيل بسبب عجزهم عن مسايرة باقي زملائهم. كما نصادف غير قليل من الذين تنتابهم السأمة فينصرفون إلى أحلام اليقظة أو مشاكسة زملائهم وحتى معلميهم لأن العمل لا يتحدى قدراتهم بدرجة كافية. وإذا كان جعل البرنامج الدراسي ملائماً لجميع التلاميذ أمرا صعباً، بسبب الفروق الفردية، فيمكن للمعلم تعديل ما يكلف به الطفل الذي هو دون زملائه في القدرة بحيث يتيح له الفرصة لممارسة النشاط الذي يتقنه أكثر من غيره (كأن يحظى طفل متخلف في الحساب بالتقدير في الرسم إذا كان موهوباً فيه). كما يمكن تكليف النابهين بواجبات إضافية ملائمة.

على المربي أن يعمل لتكون انفعالات الأطفال أكثر تهذيباً وأقرب ما تكون إلى العواطف. فليست مهمة التربية القضاء على الانفعالات، بل صقلها وتنظيمها. أن الانفعالات التي تعتبر سلبية في جوهرها هي في الواقع شروط لانفتاح الأنا على مشاكل الحياة الإنسانية وتكوين الاتجاهات الاجتماعية.

النمو الاجتماعي:

في مرحلة الطفولة الثانية "3-5 سنوات" يلعب الطفل بين أقرانه ولكن لكل منهم لعبته الخاصة، فهو يلعب بينهم وليس معهم. وقد يستطيع الاندماج في نشاط اجتماعي مشترك معهم إذا كانوا تحت إشراف راشد ينظم التفاعل والتجاوب بينهم. لكن هذه الجماعة لا تلبث طويلا حتى تنفض.

وحين يأتي الطفل في السادسة إلى المدرسة الابتدائية يقيم علاقات مع بضعة تلاميذ بينما يظل الباقون على هامش عالمه الاجتماعي. ثم يزداد حجم الزمرة التي يقيم علاقات معها بتقدم السن. ورغم أن التنظيم الاجتماعي العفوي لزمر السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية أكثر تعقيداً مما كان عليه من قبل، فإن صور النشاط فيها تسمح بقدر كبير مع المرونة والحرية الفردية. حيث يسعى كل طفل لأن يكون مركز الرعاية والاهتمام ويضيق ذرعاً باللعب إذا لم يستحوذ هو على اهتمام المعلم والراشدين فيه.

وحين يلعب الأطفال لعبة ذات قاعدة لا يستطيعون الاستمرار في وضع يختص كل منهم بمهمة متميزة فيه فترة طويلة من الزمن بسبب عدم القدرة على ضبط الذات وضعف التناسق

العضوي. وهكذا فإن أطفال هذه المرحلة سريعو التملص من اللعب القاعدي، وتشيع عندهم ألعاب تفسح لبروز الفردية مثل: تناوب الأطفال في ضرب صفحة الماء بالحجارة التي تقفز عليها عدة قفزات، أو إعادة جملة صعبة عدة مرات. وبالرغم من أن الطفل يرغب في التعاون إلا أنه لا يستطيع الهيمنة على حيويته واندفاعه، فمثلاً يلتحق الصغار في موكب للألعاب الشعبية في مناسبة وطنية فتراهم يركضون بجانب الموكب ليتخذوا لأنفسهم دوراً فيه فيفسدون نظامه.

وحين يلعب الأطفال وحدهم لعبة مثل "الدويرة الصغيرة" البسيطة فإن اللعبة قد تفسد من كثرة الاندفاع، فقد يركض الأطفال أكثر مما يجب، وقد يضغط بعضهم على أيدى جيرانه أكثر مما ينبغي، أن اللعب في هذا العمر لا يقوم على ألعاب قاعدية بالمعنى الكامل، وإنما في الأرجح على ألعاب يقوم فيها الأطفال بأدوار متشابهة، ويكون رهطهم رهطاً متجانساً ولن يصبح هذا الرهط متمايزا ومتكاملاً إلاّ في المرحلة القادمة.

أن الطفل هنا يرغب في التعاون ويحب القاعدة لكنه لم يصل إلى درجة من النضج تجعله قادراً عليهما.

وفي هذه السنوات لا يتردد كل من الولد والبنت في الانضمام إلى جماعة من الجنس الآخر إذا لم تتيسر له جماعة من جنسه يشترك معها في اللعب، ذلك أن الانفصال في هذه المرحلة تحفز عليه الاعتبارات الاجتماعية أكثر مما تقتضيه الفروق العضوية المرتبطة بالنمو لدى كل من الجنسين.

وتتضح في هذه المرحلة سمة أساسية من سمات النمو وهى أن النمو الاجتماعي للطفل يسير في تطوره جنباً إلى جنب مع نمو فرديته ككائن متميز عن سواه. أن الاتجاه الاجتماعي والاتجاه الفردي عنصران متكاملان في نمو شخصية الطفل. ويوفر المجتمع المدرسي للطفل فرصة ثمينة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية مثل التقليد، كما تتضح في هذا المجتمع اتجاهات الصداقة والزعامة والتبعية ولنستعرض أهم هذه الصفات والمهارات الاجتماعية.

1- **الصداقة**: هي علاقة اجتماعية تربط بين طفلين ثم تتطور لتشمل أطفالاً آخرين. ويلعب عامل الجوار المكاني الدور الأول في تحديد الأصدقاء لأن الطفل مضطر إلى اختيار أصدقائه من

بين القريبين منه في الحياة اليومية في الفصل والحي. ثم أن صداقات الأطفال تخضع بعد ذلك لعوامل تقارب السن والتكوين الجسمي والعقلي وتشابه القدرات والمهارات والمستوى الدراسي.

إن المشروعات المدرسية التي تكشف عن قدرات ذهنية أو حركية كامنة تحفز الطفل للتحري عن أصدقاء جدد ويشترك البنون والبنات في ذلك حتى الثامنة دون غضاضة. وينمو شعور الطفل في هذه المرحلة بأن العالم ليس له وحده وبأنه عضو في جماعة، ويتحرر من سلطة البيت شيئاً فشيئاً ليدخل في مجتمع من الأصدقاء.

وتعتبر مقاطعة أصدقائه له من أقسى العقوبات النفسية والاجتماعية. ومن جماعات الصداقة في شكلها السوي، جماعة الاهتمام بحديقة المدرسة، وجماعة اللعب بالحبل. وفي شكلها غير السوي جماعة القاء الحجارة على السيارات المارة في الحي، وجماعة الفرار من المدرسة.

وتلاحظ ظاهرة نمائية هامة في السادسة والسابعة، هي فكرة المساواة التي تدعم الصداقة والتسامح. وتنمو هذه الفكرة برؤية معبرة عن ذلك في حياة الأطفال اليومية والواقعية، ذلك أن الحكم الأخلاقي المجرد لا يزال بعيدا كل البعد عن مدارك الطفل.

2- **الزعامة**: وتنمو بإطراء في هذه الفترة، إذ تبرز لدى بعض الأطفال روح الأمر والنهي واستخدام التفوق والتودد من أجل التأثير في تصرفات الآخرين. بينما نجد بعضاً آخر يميل إلى التبعية والانقياد الطوعي. وتتلخص مقومات الزعامة الطفولية بضخامة التكون الجسمي، ووفرة النشاط الحيوي، والقدرة اللغوية والروح المرحة والجذابة، وبالشجاعة الأدبية، وبالسلوك العدواني أحياناً. على أن هذه الزعامة لا تعتمد على خصائص الزعيم فحسب، بل تعتمد على خصائص الخاضعين للزعامة وعلى الظروف السائدة بينهم في وقت معين أيضاً.

وفي بحث أجراه "ماك كينون" تبين أن بنتا لم تكن ذات نفوذ في روضة الأطفال برزت في المدرسة الابتدائية وانتخبت في السنة الثالثة ممثلة لصفها في المدرسة كلها، ولم تكن هذه البنت تهتم بالألعاب التي ترغب فيها رفيقاتها في السن السابقة لمرحلة المدرسة، فقد كانت

ترى أن الألعاب الايهامية التي يقمن بها حافلة بالتناقض، ولكن بعد مضي الوقت في المدرسة الابتدائية أصبحت تميل إلى الدروس المنظمة فيها، الأمر الذي غدا أساساً لاتصالات جديدة ممتعة في الفصل.

أن كثيرا من التلاميذ لا يرغبون في تزعم غيرهم مادام في وسعهم أن يشبعوا ميولهم الخاصة في هدوء. إلا أن الطفل ولو لم يرغب في الزعامة، يظل تواقاً لأن يكون موضع الاهتمام من حين لآخر، ومن خصائص المعلم اليقظ أن يظهر تقديره لما يتمتع به كل تلميذ من مميزات.

3- **حب الاقتداء وتقمص الأبطال وتقدير البطولات**: يظهر التقليد عند الطفل منذ السنة الثانية، فيقلد نفسه أولاً كأن يتصنع النوم أو يتصنع الوقوع ليجلب اهتمام الآخرين. ثم بعد ذلك يقلد من حوله من الكبار، فيقلد أمه وأباه، ثم بعد ذلك يمارس التقليد في لعبه الايهامي فيقلد الطبيب الذي يزور المريض والفلاح الذي يفرغ الساقية في أرضه. ويقصد بذلك أن يظهر أنه قد أصبح مثل الكبار أو يكاد. ويلاحظ أن الطفل في بداية المرحلة الابتدائية يحرص في تقليده على أن ينسى شيئاً من التفاصيل ولكن تقليده في العاشرة كثيرا ما يكون مناسبة للضحك أو الغناء، حين لا يبقي من النموذج المقلد شيء كثير، فهو قد يقلد طائرا قلما يتذكر أنه طائر فلا يبسط جناحيه أبداً، وهذا التقليد بتصرف يعود إلى نمو شعوره بشخصيته وميله إلى الفكاهة بسبب النمو والتوازن الانفعاليين.

أن التقليد هو محاكاة الكبار في أساليب سلوكهم وأفعالهم. في الرابعة من العمر يظهر عند الطفل لون من التشبه بالكبار هو التقمص. والتقمص هو سعي الطفل لأن تكون له رغبات وأهداف من يحب، سواء كان هذا الذي يحبه الأب أم الأم أم المعلمة بعد ذلك، أم البطل. ويشعر الطفل بالحماية والأمن حين يتقمص شخصيات الأقوياء الذين حوله، ويؤدي ذلك إلى نمو فرديته. ومن جهة ثانية فإن الطفل ينفذ رغبة من يحب برحابة صدر. وفي الثامنة عندما تنمو مداركه وتزداد ثقته بنفسه يبدأ يشك بأفعال الكبار وتصرفاتهم، ويعي بأن ليست كل جوانب سلوك الكبار تستحق التقليد، وأن الكبار ليسوا جميعاً جديرين بأن يقتدي بهم الأطفال والآخرون. عندئذ يتجه الطفل إلى تخير بعض الأفراد للاقتداء بهم، وينشأ عنده لون جديد من التقمص، هو التعلق بالأبطال وتقديس البطولة.

ولما كان الطفل في هذه المرحلة غير قادر على فهم المعاني الأخلاقية المجردة، يجدر بنا أن ندخلها إلى قلبه عن طريق ربطه عاطفيا بالنماذج الإنسانية التي تجسد هذه القيم في سلوكها. ونستطيع تخير هذه النماذج من الأبطال والرواد القوميين والإنسانيين. ويتحقق ذلك بسهولة في تدريس اللغة والتربية الدينية والمواد الاجتماعية. وحين يتقدم الطفل في العمر وتنضج قواه العقلية يتمثل هذه القيم تدريجياً فيزاد تمسكا بها ويصبح تطبيقه لها في الواقع أكثر فعالية.

يتقمص الطفل في البداية شخصيات من حوله، ثم بعد ذلك يتقمص شخصيات الأبطال بعد نمو قواه الجسمية والعقلية. وليس هو وحده الذي يقدس الأبطال ويتعلق بهم، بل جميع الأطفال وكل أفراد المجتمع، وبالتالي فإن هذا التعلق المشترك يؤدي إلى تعزيز القيم والروابط الاجتماعية. ويجب أن يعي المعلم أن الهدف النهائي هو تقمص المجتمع وأهدافه وليس الأفراد الذين ليسوا سوى وسيلة لتحقيق ذلك.

النمو العقلي:

يكون النمو العقلي بطيئاً في الصغر ثم يصبح سريعاً خلال هذه الفترة وحتى بداية المراهقة فينمو ذكاء الطفل – "القدرة على التحليل والفهم والتفكير السليم والتكيف مع المواقف المتجددة" – في هذه المرحلة نموا مطردا، ويرى بعض العلماء أن هذا النمو أوضح عند البنات فيما بين الخامسة والسابعة، في حين يتميز البنون عنهن بسرعة نمو ذكائهم في الثامنة والتاسعة ويتساوى سير نمو الذكاء عند الجنسين في مرحلة المراهقة وحتى اكتمال النمو. وتستطيع مقاييس الذكاء كشف التخلف العقلي منذ السابعة، وهذا يمكن من رعاية المتخلفين في موعد مبكر.

الادراك: أن الطفل في بداية هذه المرحلة في حالة خضوع للحواس بعد أن اكتمل نموها تقريباً، يجد متعة باستخدامها ويتقبل بسهولة ما تعلمه أياه. ويتيح له الخروج من البيت مجالا واسعاً لتدريب هذه الحواس وإجراء المقارنات. حين نعرض صورة على طفل في الرابعة ونطلب منه وصفها فإنه يكتفي بتعداد ما فيها من موضوعات، أما طفل السادسة فيعطينا وصفاً لما يحدث في الصورة، مما يدل على نمو واضح في إدراكه.

وبالنسبة لإدراك المكان، فإن الطفل في السادسة حتى إذا كان واثقاً من يمينه وشماله يبدو

غير قادر على معرفة يمين شيء موضوع إلى يساره. وتنمو قدرة الطفل على إدراك المسافات مع زيادة تنقلاته في المكان، والقياسات التي يقوم بها، وزيادة قدراته بوجه عام ..إلخ.

في استطاعة الطفل، قبل أن يأتي إلى المدرسة الابتدائية إدراك التسلسل الزمني للأعمال المتعاقبة "فإذا ما سألناه عما فعله في الروضة مثلاً، قال: أخذنا كوبا من اللبن، ثم لعبنا فترة طويلة بعد ذلك ثم درسنا حصة، وبعد ذلك تناولنا طعام الغذاء..إلخ. أن الطفل في السادسة يفهم تسلسل الوقائع القريبة الأجل. لكنه لا يفهم الزمان في بعده التاريخي قبل التاسعة أو العاشرة من عمره. وتكتسي دروس التاريخ قبل هذا الموعد صبغة قصصية بالنسبة للأطفال، ولا تنقل إليهم الفكرة التي ينشد المعلم إبرازها عن تسلسل التاريخ البشري.

إن معرفة تسلسل الحقب التاريخية ومدتها لا تتوفر بصورة جيدة إلا في أوائل المرحلة الاعدادية. وأن انغماس الطفل في المحسوسات، ومشاغله الآنية، يجعلانه غير قادر على معرفة تسلسل الحوادث في الماضي البعيد، فهو كراكب القطار الذي لا يستطيع إلا رؤية أبعاد العربة التي يركبها. ولن يتسنى له رؤية تسلسل عربات القطار إلا إذا أخرج رأسه من النافذة وتخلص من استحواذ المشاهد التي حوله على حواسه.

إن إدراك الحجوم والأشكال أسهل على الطفل من إدراك الأوزان، إذ يستطيع الأطفال منذ الثانية أو الثالثة أن يلاحظوا الاختلاف في طول الأشياء وحجم العلب والأشكال التي يرونها حولهم أو يلعبون بها، وحين يقدرون وزن الأشياء يتأثرون بفكرتهم عن الحجم فيخطئون كثيراً، كما يجري حين تقدير وزن كمية القطن أو قطعة الحديد. ولابد من امتلاك الطفل قدراً من الخبرة عن طبيعة المادة وكثافة الأشياء بالإضافة إلى قدر من النمو العقلي والعضلي حتى يتمكن من إدراك الوزن.

يأتي الطفل إلى المدرسة ومعه بعض المعاني الرياضية مثل: الأثقل، والأطول، والأكثر. كما أنه يردد بعض الأرقام مثل: 10، 12، 15، لكن هذا لا يعني أنه يدرك مفهومات هذه الأعداد إدراكاً واضحاً، باعتبار أن هذا الإدراك يقتضي مقارنة هذه الأرقام ومعرفة العلاقة بينها. وعلى المدرسة أن توضح هذه المفهومات بالاعتماد على الوسائل المحسوسة. وإذا كان أساس تعلم العد عند الأطفال هو إدراك التشابه كما يقول "جيزل" أي أن العدد "3" هو وجه الشبه بين

المجموعات الثلاثية لأشياء البيئة. فإن تعليم الجمع لهم يجب أن يكون عن طريق إضافة الأشياء المتشابهة فوضع "5" قريصات مع "6" أخرى ومعرفة الناتج، ووضع "5" أقلام مع "6" أخرى، وملاحظة الناتج التالي يؤديان إلى معرفة الطفل أن "5 + 6 = 11" كما يؤدي ذلك إلى فهم أكثر وضوحاً عند الطفل لمعنى الـ "5 و 6" كأعداد مجردة. وهكذا يجب أن يبدأ الحساب بوسائل حسية قبل أن يصبح علاقات بين أرقام مجردة. ويستطيع الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يجيد عمليات الضرب أو القسمة لعدد واحد. وعلى المربي أن يعتبر المحسوس الذي هو البداية الطبيعية وسيلة للارتقاء إلى الفكرة المجردة التي هي الهدف النهائي. إن مهارة مقارنة الإعداد مع بعضها للوصول إلى العلاقات المحتملة بينها هي الهدف وهي العلم.

الخيال: يأتي الطفل إلى المدرسة الابتدائية ومعه صوره والعابه الايهامية. ففي عمر السادسة والسابعة يلعب مجموعة من الألعاب هي استمرار لخياله الايهامي، يقبل عليها ويتركها بسهولة، فتراه شرطيا أحياناً، ولصا أحياناً أخرى، يحيك الصوف ثم يقدم وجبة العشاء. أن لكل من الخيال الايهامي وأحلام اليقظة وظيفة هامة في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، فهي تدعم نشاط الطفل الحركي وتروض تفكيره وفعالياته بدل أن تظل خاملة. ثم يبدأ بالتخلي عن هذا الخيال الايهامي مع زيادة قدراته واتساع خبراته وتضاؤل أوقات الفراغ بعد أن أصبح تلميذ مدرسة، ليحل محله خيالاً واقعياً إنشائياً يهدف إلى معرفة الواقع ورسم الخطط لتحقيق النجاح فيه. كان يتخيل وضعاً أفضل لحديقة المنزل ويحث ذويه لتحقيقه، أو يتخيل دوره في التمثيلية في حفلة نهاية العام وكيف يجب أن تكون وقفته وكلامه لينال الاستحسان. ويجب أن تأخذ المدرسة بيده في هذا السير بان لا تتضمن قصص القراءة أخيلة بعيدة عن الواقع، وأن توجهه إلى جمعيات النشاط من تمثيل وأشغال وتحاشي تركه الى أوقات الفراغ .

الذاكرة: يمكن تعريف الذاكرة بأنها فعالية ذهنية يعمل الطفل بواسطتها على حفظ الصور الذهنية البصرية والسمعية وغيرها من الصور ثم استرجاعها حين الحاجة. يحصل الطفل على قدر من المعلومات خلال لعبه وممارسته لقدراته الحركية وتلبية حاجاته واهتماماته. لكن المعلومات المكتسبة عن هذه السبل ليست كافية، وعليه أن يتعلم كثيرا من المهارات والرموز ليلحق بالكبار. ويشعر ابن السادسة بهذه الحاجة، وهو يرغب في أن يعيش طفولته، ولكنه في الوقت نفسه يتوق إلى تجاوزها ببذل ما يستطيعه من الجهد.

كما سبق أن عرفنا، تبدأ ذاكرة الطفل في العامين الأولين بذاكرة لمسية ثم حسية – حركية. فحين تضع أمه حلمة زجاجة الرضاعة على شفتيه، يفتح فمه ويكيف عضلات رقبته ليقوم بعملية الرضاع، ويدل بحركاته على تعرفه على السائل الذي تحويه الزجاجة حليباً كان، أم مركباً آخر، كان قد أعطى له قبلا، أو يقوم ببعض الحركات حين يأخذه والده إلى صدره ليتكيف مع وضع يتكرر كلما عاد الوالد من العمل. وفي هذه المستوى لا نستطيع التميز بين ذاكرة وعادة. وفي الرابعة يبدأ الطفل بحفظ وتذكر صور من ماضيه يختارها تبعاً لاهتماماته.

أن صور مرحلة ما قبل الثالثة يندر أن يبقى في نفس الطفل شيء منها. وذكريات الرابعة تخضع للتشويه وسرعة النسيان بسبب تاثيرات المحيط وأوهام الطفل والانفعالات ودرجة نضج اللغة والجملة العصبية و صعوبة تحديد الزمان. ويصبح دور اللغة كبيراً بين الرابعة والسادسة حيث يستطيع الطفل حفظ جمل تصف الوقائع التي مضت. وحين يدخل الطفل المدرسة تكون ذاكرته قد نمت نموا حسناً، ويعود ذلك إلى نمو الجملة العصبية والهيمنة على اللغة ونمو الذكاء بوجه عام. ثم تزوده المدرسة بالإصطلاحات الاجتماعية والزمنية مثل "يوم العطلة"، يوم العيد، يوم الامتحان" وتغدو هذه الاصطلاحات نقاط تعيين يحدد التلميذ ذكرياته بالنسبة لها فيقول: "اشتريت القلم قبل الامتحان، وذهبت إلى المدينة بعد يوم العيد"، وتنمو فعالية الحفظ والإستعاده باستمرار.

وفي هذه المرحلة يحفظ الطفل الذكريات التي تمر معه مجموعات، ولا يصل إلى استعادة ذكرى واحدة الا بعد استعادة المجموعة التي تشملها، فهو لا يستطيع أن يتذكر أنواع الجوائز التي وعد بها المعلم التلاميذ المتفوقين إلاّ إذا استعاد صورة الصف وموعد الحصة والدرس وحديث المعلم من بدايته إلى نهايته، وهذه النزعة مرتبطة بالإجمالية في التفكير التي يتصف بها ابن السادسة والسابعة وبالميل إلى التكامل في ذاكرة الطفل. كما أن الطفل يكمل بعض الصور التي حفظها من عنده، فلو طلبنا إليه وصف البحيرة التي رآها بالأمس فقد يذكر أن مقاعد موجودة على ضفتها في حين أن ذلك ليس موجودا في الواقع. وقد يكون التعديل الذي يجريه زيادة أو نقصا أو تحويرا تبعا لاهتماماته ورغبته في تحقيق الانسجام. ويكون حفظ الأطفال في بداية هذه المرحلة حفظاً آلياً إلى حد كبير بسبب قدرتهم المحدودة على الفهم وإدراك العلاقات. كما يكون للجانب الحركي دور بارز في تذكر أنواع الصور. أن ذاكرة الطفل

في بداية المدرسة الابتدائية تعتمد على الناحية اللفظية الحركية اعتماداً كبيراً. فنرى الطفل حين يصعب عليه تذكر مقطع من نشيد أو أغنية يكرر المقاطع التي قبله حتى تستثير النطق بالمقطع المنسى، تماماً كمثل تراجعه عدة خطوات ليتمكن من الوثب إلى الأمام في اللعب. ثم يبدأ بعد ذلك في اللجوء إلى الصور والمشاهد التي رافقت عملية الحفظ من أجل استعادة المقطع المنسي. وفي مرحلة تالية يبرز إلى جانب استعادة الألفاظ والحركات دور استعادة المعاني وخاصة بعد التاسعة. والسؤال الذي يطرحه المربون كثيراً هو: هل توجد لدى الطفل أنواع متعددة من الذاكرة "للكلمات، للأعداد، للصور، للعلاقات... الخ، أم أنه توجد لدى الطفل ذاكرة واحدة؟

أن الأبحاث والدراسات التجريبية التي قامت للرد على هذا التساؤل تشير إلى وجود آليات متعددة وفعاليات مختلفة. أن فعاليات اكتساب وحفظ الألفاظ، وحفظ الجداول الحسابية وحفظ خصائص الكائنات الحية في البيئة ليست من الطابع نفسه، ولكن ارتباطها ببعضها عند الطفل ارتباط إيجابي، مما يدل على وجود قابلية ذاكراتية عامة تمارس فعاليات مختلفة، وهذه القابلية العامة مرتبطة بالفعالية النفسية كلها وخاصة منها الذكاء والانتباه.

وترتبط ذاكرة الطفل بكامل شخصيته، وأن المعلم كما يقول "ديز": "لكي يعلم بصورة مفيدة يجب أن يهتم بسيكولوجية شخصية الطفل والسيكولوجية الاجتماعية للصف مثل اهتمامه بسيكولوجية الذاكرة حيث تتأثر قدرة الطفل على الحفظ بمشاغله ورغباته إذ يحفظ ويتذكر بسهولة ما يتعلق بحاجاته وهواياته، كما تتأثر بنوع المادة المحفوظة فالشعر أسهل حفظاً على الطفل من النثر، وبالشحنة الانفعالية التي رافقت اكتساب الذكرى، فالطفل لا يمكن أن ينسى ذكريات ذهابه إلى المطار لأول مرة لاستقبال والده العائد من الهجرة.

وكما أسلفنا فإن المعلومات في هذه المرحلة يجب أن تكون مرتبطة بحياة الطفل اليومية وأن تقدم له بطريقة مشوقة. كما علينا أن لا نحشو ذاكرته بألفاظ غير واضحة المعنى. وبذلك نجعل الذكرى مستمرة في تراثه الذهني، يسهل عليه استدعاؤها واستخدامها في حل المشكلات التي تعترضه.

الانتباه: هو توجيه الفعالية النفسية وتركيزها على موضوع ما لادراكه. ويصعب على

الطفل في بداية هذه المرحلة أن يركز انتباهه على شيء ما فترة طويلة من الزمن، أو في فكرة مجردة أو أمر بعيد عن ميوله واهتماماته. وأن اكتساب المعلومات الضرورية يقتضي من التلميذ قدراً من الجهد مهما كانت الأساليب المتبعة في اكتساب المعلومات مشوقة. وتأخذ قدرة الطفل على الانتباه الإرادي في الظهور تدريجياً بدءاً من السنة السابعة.

إن توجه الطفل نحو المعلم ليس دلالة أكيدة على أنه ينتبه إلى ما يعرض من وسائل وما يدلي من شروح. وأن أهم ظواهر عدم الاهتمام وانقطاع الانتباه هي الآتية:

1- اضطراب ملحوظ يظهر في: انفعال عام وافراط في تحريك الرجلين، وعبث بمحتويات الدرج.. الخ.

2- استرخاء عام يظهر في: عدم الاستقامة في الجلوس، ونظرات حالة سارحة، وسحنة كئيبة.

3- احتباس فكري يظهر في: شرود باطني عن العالم الخارجي.

4- ملل يظهر في: تثاؤب مستمر.

أما أهم عوائق الانتباه فهي:

أ- **عوائق ناتجة عن أسباب وراثية فطرية** تؤدي إلى حدة المزاج التي يتصف بها "الشارد النشيط" وضعف الغدة الدرقية أو تداعي القوى الجسمية التي يتصف بها "الشارد الخامل.

ب- **حالات طارئة**: جسمية ناتجة عن: احتباس الهواء أو سوء التغذية، أو صعوبة الهضم أو ندرة القيام بالحركات التنفسية، أو التعب في أواخر الحصص الدراسية. وفكرية تنتج عن: تفاهة الدرس أو تعقيده أو انعدام المهارة لدى المعلم، أو الانشغال بأمور خارجة عن الدرس. وسلوكية ناتجة عن: نقص في الإرادة أو قلة الاكثرات أو نزعة المشاكسة.

التفكير: التفكير هو إعادة تنظيم الخبرات السابقة والربط بينها لحلّ مشكلة. والمشكلة أما أن تكون مشكلة نظرية مثل: تساؤل الطفل عن أسباب البرق أو حدوث قوس قزح. أو مشكلة عملية مثل: إصلاح الدراجة، أو إصلاح قلم الحبر.

لو سألنا طفلاً في السابعة ما اسم هذا الشهر؟ فإنه يعود إلى نفسه ليستعيد في ذاكرته

صورة المعلم حين كتب التاريخ على السبورة، وصورة الصف. وحين تفلت سلسلة دراجته ويتعذر عليه الاستمرار في ركوبها، يستعيد صورة أخيه الأكبر الذي قام باصلاح مثل هذه الحالة في المرة السابقة والأدوات التي استخدمها والمحاولة الأولى التي فشلت.. الخ. ثم يبدأ بعد ذلك في تنفيذ ما عزم عليه.

وحين يتعرض الراشد لمشكلة لا يستعيد مثل هذا المسلسل من الصور بل يكتفي ببعضها ويعتمد على أفكار عامة وجمل محددة. فلو سألناه مثلاً: متى ستنجز الثورة المعلوماتية؟ فإنه يجيب بعد أن يستجمع أفكاره: أن هذه الثورة تحتاج إلى خطوات كثيرة يعدد أهمها، ثم يبين أهم العقبات التي يمكن أن تعترضها ليصل في النهاية إلى موعد تقريبي لانجاز الثورة المعلوماتية دون أن يستعيد كل مشاهد ووقائع الندوة التي عقدت لشرح أهداف الثورة المعلوماتية والعقبات التي يمكن أن تعترضها.

أن تفكير الطفل يعتمد على الصور الحسية بوجه عام، والبصرية خاصة فإذا افتقدها لن يقو على التفكير، لأن عقله غير قادر على الاحتفاظ بالمعانى المجردة. ويقل دور هذه الصور في نشاطه الذهني كلما كبر لتحل محلها الأفكار والمعاني المجردة والقوانين العلمية. أن العقل غير قادر على الاحتفاظ بعدد لا نهاية له من الصور، لذلك يلجأ إلى تكثيفها في مبادئ عامة ليظل قادراً على زيادة معارفه باستمرار.

ويبين هذا دور الوسائل التعليمية الكبير في إيصال المعلومات إلى أذهان الأطفال كما أن لها دور أيضاً في تعليم الراشدين ولكن بدرجة أقل.

يأتي الطفل إلى المدرسة وفي ذهنه كثير من المعاني العامة مثل: "العامل، الفلاح، الفرح" والمعنى العام هو لفظ يدل على مجموعة من الأشياء أو الأفعال من نوع واحد. وعلى المدرسة أن توضح هذه المعاني بتحديد مدلولاتها في الواقع. أن هذه المعاني رموز مجردة يستغني بها العقل عن مدلولاتها المتعددة لذلك كان لها دور كبير في نمو الفكر.

وتتكون المعاني العامة عند الطفل عن طريق تجربته المباشرة، أو عن طريق ألفاظ اللغة التي يتعلمها والتي تتضمن هذه المعاني العامة، وفي الحالتين لابد من سؤال الراشدين والإستعانة بايضاحاتهم.

ويتخلص الطفل تدريجياً بعد السابعة من الإجمالية في إدراكه بتأثير نمو الذكاء العام، فتنشط القدرة على التحليل ومعرفة الدقائق وأوجه الشبه وبالتالي الاتجاه نحو التصنيف عند ابن الثامنة. وتستطيع المدرسة أن تأخذ بيد الطفل في ذلك بأن تبرز الصفات الأساسية للأشياء والنباتات والحيوانات والصيغ العامة للكلمات والجمل من أجل تكوين معان عامة أو مفاهيم واضحة تصبح كالحجارة التي يكون منها الطفل بعدئذ منظومة فكرية تعبر تعبيراً دقيقاً عن نظام الواقع ويصل إلى التفكير المنطقي والموضوعي. ونقصد بالتفكير المنطقي التفكير الذي يعتمد على التعليل العقلي للوصول إلى المبادئ العامة التي يتفق عليها الناس جميعا تلك المبادئ التي تشكل الوقائع المحسوسة مظاهرها المتفرقة.

والسؤال الآن كيف يظهر هذا التفكير عند الطفل؟ ومتى؟

يرى "بياجيه" أن التفكير المنطقي لا يظهر لدى الأطفال إلاّ في سن الثانية عشرة، وأن الطفل في السادسة والسابعة بتأثير نشاطه الفياض تهيمن على تفكيره نزعة "التركز على الذات" التي تجعله ينظر إلى العالم من خلال متطلبات حياته فهو يعرف الحصان مثلاً بأنه: "ما يصلح للركوب عليه"، والأم هي "من تدلل الفتيات الصغيرات". وهذا التركز على الذات يجعل تفكيره يتصف بصفتين.

1- **التلفيقية**: حيث يلفق تعليلا لكل شيء يصادفه، ولا توجد واقعة ليس لها تبرير عنده.

2- **التشبيهية والاحيائية**: فهو يتصور أن للأشياء شعوراً وقصدا يدفعانها للقيام بدور في خدمة الإنسان، لذلك يفسر الوقائع الطبيعية تفسيرا غيبياً. وتعزز ألفاظ اللغة هذا الاتجاه إلى إضفاء الإحيائية على الأشياء المادية عندما يسمع "تطلع الشمس"، "ينزل المطر" يبدل النهر مجراه". وهو يهب للوقائع والأشياء المادية معنى خلقيا فتراه يقول: أن القمر ينير دروب الناس ولا يخشى من سقوطه إلا الذي يرتكب الذنوب.

ويرى "بياجيه" أن التعليل بالأسباب المادية قليل عند ابن السادسة، وهو عندما يزاوج بين حدين "الرياح والبرد" و "المطر والرياح" لا يعني ذلك أنه يدرك السبب المادي الميكانيكي بشكل واضح. إلا أن باحثين آخرين يرون أن نزعة "التركز على الذات" والنزعة الاحيائية تكونان لدى الأطفال في موعد قبل مجيء الطفل إلى المدرسة.

وفي بحوث أجريت على أطفال ناطقين باللغة الانجليزية من مختلف الأعمار "من الروضة حتى مرحلة النضج". وجد أن أجاباتهم تتضمن أسباباً طبيعية أو آلية بدلاً من عبارات حيوية المادة، وأن الإجابات المنطقية المقبولة تظهر في جميع مستويات السن كاستجابة للمشكلات التي تقع في محيط الطفل. كما لاحظت دراسات أخرى أن الطفل الواحد قد يجيب إجابة منطقية صحيحة عن بعض الأسئلة، وإجابة غير منطقية عن البعض الآخر الذي تعوزه المعلومات الكافية عنه أو الذي لا يهمه أمره.

ويرى "بيرت" أن الطفل ليس قادراً على إدراك بعض الأسباب فحسب، بل هو قادر على إستنتاج نتائج معينة من مقدمات خاصة قبل الموعد الذي حدده "بياجيه" بكثير. ومن الأمثلة التي أوردها بيرت كدليل على قدرة طفل هذه المرحلة على الاستنتاج الأسئلة التالية :

في سن السابعة: أحمد يجري أسرع من علي ومحمد يجري أبطأ من علي، فمن أكثر بطئاً، علي أم محمد أم أحمد؟

في سن الثامنة: أننى لا أحب الرحلات البحرية كما أنني لا أحب أن أكون بجوار البحر، فأين أقضي إجازة الربيع، في الساحل الشمالي أم في الغردقة أم في القاهرة ؟

في سن التاسعة: ثلاثة أطفال يجلسون في صف واحد، حسن على يسار عبد الرحمن، وزهير على يسار حسن، فأي الأطفال يجلس في الوسط ؟

تمثل هذه النماذج نموا متزايدا في التفكير ولكن من الملاحظ أنها قاصرة عن بلوغ التفكير المنطقي الواضح.

وتتضافر عدة عوامل بعد العام السابع في إكساب الطفل التفكير المنطقي أهمها:

1- **زيادة الخبرات النظرية والتجارب العملية** التي تجعل الطفل يدرك طبيعة الأشياء والعلاقات بينها.

2- **أسباب اجتماعية وتشمل**: زيادة الثروة اللغوية، وضرورة اقناع الآخرين. كما أن التعرف على أنظمة المجتمع وقواعد اللغة تنمي في عقل الطفل فكرة القانون.

3- **النمو العقلي بوجه عام**: ويتمثل في القدرة على التحليل والقدرة على التجريد وتجاوز المحسوسات لمعرفة النظام الثابت وراءها.

أن ابن التاسعة يدرك أن كمية العجين لا تتغير سواء صنعنا منها رغيفا أو مكعبا أو أي شكل آخر . كما يؤكد ابن العاشرة أن التغيرات الظاهرة لا تفسد الوزن لأنها لا تغير كمية المادة. ومادام انتباه الطفل مستغرقاً في الوقائع والمحسوسات، فإنه ينظر إلى الوقائع دون الالتفات إلى أوضاعها السابقة، فهو لا يتصور مثلاً أن قطعة السكر يمكن أن تعود إلى الحالة التي كانت عليها قبلاً. ولا يملك الطفل قابلية تصور الأوضاع السابقة التي يسميها "بياجيه" "قابلية الانعكاس" الا حوالي العاشرة. وتصبح هذه القابلية واضحة يوم يدرك التلميذ أن: ب- جـ = د مثل ب = د + جـ تماما كطريقة التاجر الذي يرد باقي الحساب لزبونه بعد عملية جمع. وقابلية الانعكاس هذه تؤدي إلى رؤية مجرى الوقائع كما هو وبصورة موضوعية وتنضج في عقل الطفل العلاقة بين السبب والنتيجة كما تجعله يلتقي بوجهات نظر الآخرين في فهمهم للواقع. أن الطفل في العاشرة يكون قد اقترب من اللحاق بالراشدين بفضل نموه الخاص والتدريب التربوي، ومستعدا للارتقاء إلى التفكير المنطقي المجرد.

النمو اللغوي:

كما سبق أن عرفنا يبدأ الطفل في الشهر العاشر بفهم معنى بعض الكلمات المتصلة بحياته اليومية وفي الوقت نفسه تقريباً تصدر عنه الكلمات الأولى بقصد أن يفهمها الآخرين كطلب أو رفض أو للدلالة على شيء. ثم يبدأ الطفل بإجراء الارتباط بين الألفاظ التي يسمعها والتجارب التي يعيشها. ويلاحظ أن التصور واكتساب ألفاظ اللغة كرموز تدل على الأشياء، أمران متقاربان جداً. فصورة الشيء العقلية التي تتيح مقارنته بغيره، هي نوع من الرموز ينشأ عن الواقع كما أنه مستقل عنه. ويمكن القول أن تقدم الصور وتقدم اللغة في البداية ليسا إلاّ التعبير عن وظيفة واحدة. وتمضي عملية اكتساب اللغة عند الطفل معتمدة على كل الفعاليات العقلية، كما تقدم لها في الوقت نفسه أدوات جديدة للتقدم. وكلما تزايد عدد المفردات التي يملكها الطفل اتضح معنى كل كلمة بشكل أدق وأدى ذلك إلى تميز الفئات المختلفة، أسماء، أفعال، صفات، واتضحت العلاقات بين الألفاظ كما تمثلها القواعد النحوية. إن جميع كلمات اللغة في الوقت الحاضر رموز عقلية، والوظيفية الرمزية هذه فعالية عقلية أساسية. وكما رأينا فإن النشاط العقلي والنشاط اللغوي الرمزي متكاملان.

يأتي الطفل إلى المدرسة الابتدائية وهو يحمل ثروة يقدرها بعضهم بحوالي "2600" كلمة في بعض المجتمعات، إذ أن هذه الثروة تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن وسط إلى وسط ضمن المجتمع الواحد، لأنها تتأثر بمستوى الأسرة الثقافي وموقف الأبوين من كلام الطفل وعدد الأخوة والأخوات، كما تتأثر بالذكاء والقدرة على التقليد وبسلامة جهاز النطق وجهاز السمع.

ومهمة المدرسة مراجعة هذه الألفاظ لصقلها وجعلها مطابقة لقواعد اللغة الفصيحة ثم العمل على أن تستدعي هذه الألفاظ القديمة الفاظاً جديدة غيرها.

كما أن الكتاب المدرسي يجب أن ينطلق من فكرة الاعتماد على الحصيلة القديمة. وفي التعبير الشفهي يجب البدء بالجمل المفيدة التي ترد على أسئلة التلاميذ حول فوائد أشياء البيئة وطرق استعمالها كما يجب تحاشي الجمل الطويلة والمركبة. وتستجيب القراءة الجهرية في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية لانطلاق فعالية الطفل وتدريب الجهاز الصوتي على النطق السليم. ولابد من افساح المجال للطفل لينطلق على سجيته أثناء الكلام.

وفي التعبير التحريري يجب التدرج من إتمام الجمل الناقصة، إلى جمل تصف المشاهد المشوقة.

وتدخل مع بعض الأطفال إلى المدرسة عيوب نطقية أهمها:

الفافاة: تكرارالفاء قبل لفظ الكلمة.

والتاتاة: تكرار التاء قبل لفظ الكلمة.

والتهتهة: ارتباك النطق قبل لفظ الكلمة.

وأسباب هذه العيوب نوعان:

1- **نفسية**: مثل فقدان الشعور بالأمن في حياة الطفل، والغيرة بين الأخوة، والقسوة في المنزل، والضغط الشديد على الطفل الأعسر.

2- أسباب **فيزيولوجية**: كضعف السمع أو عدم انتظام الجملة العصبية المركزية أو بعض التشويه في الفم أو الأسنان.

الفصل السابع

مرحلة الطفولة المتأخرة من 9-12 سنة

- ❖ النمو الجسمي
- ❖ النمو الحسي
- ❖ النمو الحركي
- ❖ النمو الانفعالي
- ❖ النمو الاجتماعي
- ❖ النمو العقلي
- ❖ النمو اللغوي
- ❖ الموضوعات الأدبية ودورها في النمو المتكامل

مرحلة الطفولة المتأخرة من 9-12 سنة

النمو الجسمي:

يكون النمو الجسمي بطيئاً أيضاً في هذه المرحلة بالقياس إلى مرحلة المهد والطفولة المبكرة لمرحلة الطفولة الأولى والثانية، وبالنسبة لمرحلة المراهقة القادمة. لكن سرعته تتزايد قليلاً بعد العاشرة، وقد رأينا أن الجسم يبلغ في الثامنة "45%" من نموه العام، وفي العاشرة "50%" منه، ويصل في الثانية عشرة إلى "58%" من النمو العام "أنظر: شكل11 ص316" ولهذا البطء في زيادة النمو الجسمي فوائد هي:

1- انصراف الطفل في اهتمامه المركز إلى النشاط العقلي والتكوين الادراكي، حيث تتميز هذه المرحلة بزيادة واضحة في النمو العقلي.

2- تثبيت ما جمعه الجسم، والتحكم بالأطراف، وزيادة السيطرة على الجهاز العضلي والحركي، وزيادة الدقة والمهارة والتوازن في الحركات.

3- يساعد الطفل بأن يتمتع بصحة جيدة إذا حسنت تغذيته، كما يجعله أكثر تحملاً للتعب، ويستطيع مواصلة النشاط لفترات طويلة. كما يجعل مقاومته للأمراض أكثر منها في كل المراحل السابقة، وفي مرحلة المراهقة القادمة. ويبلغ معدل الوفيات الحد الأدنى في هذه الفترة.

النمو الحسي:

تزداد قدرة الطفل على التحكم المقصود في جميع حواسه التي يتم تكاملها الوظيفي في هذه الفترة، فالعين وهي أكثر الحواس بطأ في تكاملها يستقر بالنسبة إليها مدى الرؤية ومساحتها، ويزول طول النظر الذي يصاب به اعداد كثيرة من التلاميذ في المرحلتين السابقتين. أن استقرار مدى الرؤية ونضج القدرة على الأبصار عند التلميذ في أواخر الدراسة الابتدائية يعينانه على القراءة والكتابة لزمن أطول، وعلى العمل بتركيز أشد. وإذا كانت حاسة السمع تتكامل عند الطفل في السابعة، فإن القدرة على تمييز الأنغام الموسيقية لا تنضج إلا في الحادية عشرة.

النمو الحركي:

تنمو الحاسة العضلية بين السابعة والثانية عشرة نموا جيدا مع تكامل نضج العضلات الدقيقة التفصيلية. والحاسة العضلية هي الحاسة التي نقدر بها الحركات والأوضاع في الأطراف كالأيدي والأصابع. كما نقدر بها الوزن. وقد دلت البحوث التجريبية على أن الطفل في الثانية عشرة يستطيع أن يميز فروقاً في الوزن تساوي مرة ونصف التي كان يميزها في السابعة. ودقة الحاسة العضلية عامل هام في اكتساب المهارات اليدوية. ويعول على هذه الدقة في تعريف الطفل بالعالم الخارجي. لذا وجب عدم الاقتصار على عرض وسائل الإيضاح التي تنمي الإدراك البصري، بل تجاوز ذلك إلى عرض الوسائل التي يتمكن الطفل من تناولها بيديه وتحريكها. كما أن على المدرسة العمل على تضييق الشقة بين العمل العقلي والعمل اليدوي، لأن الانفصال بينهما يشل النوعين معاً ولأن اليد البشرية وسيلة المعرفة الأولى، كما أكدنا من قبل.

ويتجه الطفل في هذا الطور من النضج إلى إنشاء مجموعة من العادات الحركية. وإذا لم نأخذ بيده إلى الصالح منها يمكن أن يكتسب بعض العادات السيئة. حين نرى مقدار الأعمال التي يؤديها الطفل يومياً وبصورة آلية مثل الاعتناء بالنظافة ولبس الثياب والأكل والمشي وأعمال منزلية ومهنية أخرى، وأثرها في إكساب حركاته الاطمئنان، وتحرر عقله للقيام بوظائف أكثر أهمية. ولا تستبد العادات السيئة بالطفل إلا حين تتعلق بسلوك ضار بالصحة والأخلاق.

إن معرفة قواعد السلوك الاجتماعي السوي في صورة حركات والأسلوب الواضح في التعبير والترتيب في الأفكار حين تصبح طبيعة ثابتة في الطفل تمكنه من الارتفاع إلى النشاط الذهني الخلاق والمهارات العالية.

وهناك مهارات حركية يستطيع أن يكتسبها كل طفل مثل الكتابة واستخدام أدوات الطعام، ومهارات لا يستطيع أن يكتسبها كل طفل، مثل اللعب بكرة السلة والعزف على الآلات الموسيقية. وألعاب الرشاقة. أن هذه المهارات الأخيرة تقتضي تضافر القدرات الحركية مع عناصر تتعلق بالذكاء وأخرى بالحس الجمالي. ونستطيع أن نجمل الأسس العامة في اكتساب المهارات الحركية كما يلي:

1- وجوب توافر النموذج: كأن يقوم المعلم بعرض المهارة أمام التلاميذ أو عرض فيلم عنها.

2- توافر شرح مناسب، ويفضل أن يكون هذا الشرح أثناء عرض المهارة.

3- أن يقوم التلميذ بممارسة العملية الأولى تحت إشراف المعلم وبمساعدته.

4- لابد من التدريب المنظم في فترات تتخللها أوقات للراحة، وإذا اضطررنا للتدريب المجزأ. فيجب أن نعود من وقت لآخر إلى التدريب الكلي على جميع الحركات باعتبارها وحدة.

5- الاستفادة من عنصر التشويق كلما كان ذلك ممكنا.

6- تركيز العناية في البدء على صيغة العملية ودقتها أكثر من العناية بسرعة إجرائها، لأن السرعة في الأداء ستتحقق في النهاية.

7- مراعاة مستوى النضج قبل التدريب هذا بالإضافة إلى الوسائل المتبعة في مجال التعلم بوجه عام.

الفروق بين الجنسين :

تظهر الفروق بين الجنسين في النشاط الحركي بسبب تمايز النمو العضوي، فيميل الأولاد إلى اللعب المنظم العنيف الذي يتطلب الإجهاد العضلي والصياح المرتفع كاللعب بالكرة أو "الجنود واللصوص" أو اللعب بالأدوات كالعصا والفأس، كما يميلون إلى الألعاب التركيبية والميكانيكية مثل "بناء منزل وصنع سيارة".

بينما تميل البنات إلى اللعب الذي يعتمد على تنظيم الحركات ودقتها وإيقاعها "كالقفز المتتابع خلال أمكنة محددة والرقص الإيقاعي" والأعمال المنزلية.

وتتأثر مفاضلات الأطفال بين الألعاب بالعرف السائد إلى درجة كبيرة ولا تعبر دوماً عن الميول التي يمكن تنميتها والاستمتاع بها في الطفولة والسنوات التي تتلوها سواء بالنسبة للفروق بين الجنسين أو الفروق بين الأطفال في ثقافات مختلفة.

النمو الانفعالي:

تتجه حياة الطفل إلى مزيد من الاستقرار بعد بروز شخصيته وازدياد قدرته على الضبط. أن ابن التاسعة أكثر هدوءا وثقة بالعالم الخارجي من ابن الثامنة، وابن العاشرة راض عن العالم قليل التذمر. وتتصف الحياة الانفعالية في هذه المرحلة بما يلي:

استمرار الانفعال وطول مدته: يتقلب الطفل في مرحلة الطفولة الأولى حتى السادسة بين حالة انفعالية وأخرى مرات قد تساوي عدد ساعات اليوم، من غضب إلى فرح إلى خوف.. ثم يقل هذا التقلب تدريجياً حتى إذا بلغ هذه المرحلة من الطفولة الثالثة استمرت كل حالة انفعالية ساعات، وأصبحت انفعالات الطفل اليومية محدودة العدد.

تقلص المظاهر الفجة في التعبير عن الانفعالات: فالطفل في الطفولة الأولى والثانية كان يعبر عن الغيرة بالصراخ والضوضاء والاعتداء الجسمي في الطفولة الأولى، ويأخذ تعبيره في الطفولة الثانية شكلاً من المضايقة وإيذاء الغير وما يملك، ثم في الغيظ والتبرم في المرحلة السابقة. أما بعد العاشرة فتجد الغيرة متنفسا لها في الدس والوشاية لدى الأولياء والمعلمين والأصدقاء. وإذا غضب تلميذ العاشرة مثلا لأن شقيقته قد أخذت حقيبته المدرسية، ذهب إلى أمه محتجاً، فإن هي حاولت تهدئته بالمواعيد وبشراء حقيبة جديدة له، أظهر تأففاً، وقد يرفض الذهاب إلى المدرسة في اليوم التالي، أو ينزوي متمتماً ببعض الكلمات. أن الطفل في هذه المرحلة يستبدل المقاومة السلبية والابتسام الساخر والتعويض والهجوم وغيرها من أساليب الهجوم اللفظي بالوسائل المباشرة والاعتداء المادي في حالة الغضب. ولا تخيفه بعض المؤثرات الحسية التي كان يخافها قبلا، مثل بعض الأصوات الشديدة، وتثيره مثيرات جديدة مثل ذم الجماعة أياه وضعف اعتباره لديها. ونتيجة لنمو شخصيته وثقته بنفسه يتنازل عن بعض مطالبه في سبيل رضى الوالدين ومعلميه وأصدقائه، ويضحي في سبيل إعانة جمعية خيرية، ويميل إلى المرح بشكل واضح ويستجيب للنكتة.

استمرار تمركز الانفعالات في عواطف وظهور بعض الميول: يستمر تمركز انفعالات الطفل في عواطف محددة كلما زادت خبرته. ويلازم الطفل بعد الثامنة ميل شديد إلى تركيب الأشياء، يستمر بالغ الشدة حتى الحادية عشرة. ويعتمد هذا الميل على نمو العضلات الدقيقة والقدرة العضلية بوجه عام حيث يصبح الطفل قادرا على استخدام المطرقة والمسامير عند البنين مثلاً، والإبرة عند البنات. أن الطفل يشعر بأنه قادر على الصنع، ويتوق للتمتع بلذة الإنجاز وهو يستعين، من أجل هذا الانجاز بأية وسيلة سواء أكانت أدوات صغيرة أم فرش تلوين أم أرقام وكلمات وأفكار. ويمكن اشباع هذا الميل باللعب والتمثيل والرسم، أو بحفظ الشعر والنثر.

أما الميل بمعناه التعليمي كاتجاه لممارسة حرفة محددة أو فرع من الدراسة النظرية، فلا يظهر إلاّ في مرحلة المراهقة مع ظهور القدرات الخاصة كما سنرى فيما بعد.

لكن هذا لا يعني أن نترك الطفل وشأنه في مرحلة التعليم الابتدائي. إذ تظهر بشائر هذه الميول في المرحلة الأخيرة من هذا التعليم، ومن واجب المدرسة توفير الفرص أمام التلاميذ لابراز ميولهم عن طريق النشاط التلقائي.

وتدعو الاتجاهات التربوية الحديثة إلى تخصيص وقت أكبر للأعمال الميكانيكية والنسيج وصنع الألعاب.. والفنون. كالرسم الزيتي والتمثيل وتطالب بأن يزيد الزمن المخصص لدروس التنشيط حتى تتساوى مع المواد النظرية التقليدية والتعليم اللفظي.

النمو الاجتماعي:

ظهور العصبة: ينخرط الطفل في لعب جماعة الأطفال في المرحلة السابقة، لكنه يضيق ذرعاً بهذه الجماعة إذا لم يكن هو مركز الاهتمام فيها. ويبدأ الطفل الآن حياة اجتماعية حقيقية حيث يختار أصدقاءه بنفسه، ويلتزم بما تتواضع عليه العصبة، وتتنافس كل جماعة مع الجماعات الأخرى. ويبدو التماسك واضحاً في رهط الأطفال في سن العاشرة، وان كان موعد ظهور هذا التماسك يختلف بعض الشيء بين وسط وآخر. أن الطفل بعد أن كان يوجه جل اهتمامه في الباريات الرياضية إلى تسجيل الإصابة بنفسه ليغدو نجما لامعاً بغض النظر عن نتيجة فريقه، يصبح اهتمامه باللعب الصحيح مع فريق رابح أكثر من اهتمامه بأن يكون نجما مع فريق خاسر. وبتأثير النضج والتوجيه المدرسي والعائلي يتعلم الطفل ضبط نفسه والخضوع لقاعدة الرهط، فيقوم كل لاعب بالدور الذي خصصته له الجماعة، ويحاسب اللاعب المخطئ من قبل الرهط دون تسامح. وينظر إلى قواعد اللعب بشيء من القدسية، ويروق للأطفال أن يعيدوا الطقوس والحركات والعبارات التي تحويها هذه القواعد. وهذا التقيد بالقاعدة وسيلة من وسائل تنمية الفردية وتنمية الحس الأخلاقي.

والرهط هو الذي يطلع الطفل على أنظمة الألعاب، هذه الألعاب التي نشأ أكثرها عند الكبار. ويرجع بعضهم أصول كثير من العاب الأطفال إلى ألعاب رجال وطقوس دينية كانت عند البدائيين. أن الطفل في هذه المرحلة يتمسك بالقواعد تمسكاً متزمتاً، أما بعد المراهقة فيصبح خضوعه للقواعد والأنظمة نتيجة القناعة ويصل إلى مستوى العضوية الاجتماعية الكاملة.

تتكون العصبة نتيجة لاصطدام الأطفال بعقبة أثناء اللعب، ويكون لها في البداية خطة معينة، ولكنها كثيرا ما تنسى هدفها الأصلي ويندفع الأطفال في ضروب النشاط الفرعي. وقد

رأينا أن الأطفال في رهط المرحلة السابقة يقومون بأدوار متجانسة داخل العصبة، أما الآن فيوزّع الأطفال المهمات المتمايزة التي تتضمنها اللعبة تبعاً لهواية كل منهم. ويتجلى النمو الاجتماعى في العصبة في المظاهر التي لم تكن موجودة في رهط المرحلة السابقة، وهي: زيادة العدد وتمايز المهمة التي يؤديها كل طفل فيها، وتناقص الأوامر لصالح المساعدة والنقد، والاستقرار، وظهور الصداقات الثنائية.

ففي رهط ما قبل الثامنة نلاحظ إلى جانب صغر الحجم، ضعف التنظيم، وعدم تمايز الأدوار، وضآلة الاستمرار. وقد حسب بعضهم مدة استمرار أرهاط نهاية الطفولة فوجد أن "69%" منها ظلت متماسكة مدة تتراوح بين نصف سنة وسنتين، وأن "22%" منها ظلت متماسكة لأكثر من سنتين، وهذا لا يتوفر في أرهاط المرحلة السابقة. كما يظهر في هذه الأرهاط عنصر الصداقات الثنائية بشكل واضح . فيستطيع الطفل أن يحدد زميلا واحدا كصديق مقرب له، في حين أننا لو طلبنا من طفل في رهط المرحلة السابقة تحديد أقرب أصدقائه له، ذكر لنا عدة أفراد.

ويلاحظ أن الأطفال يميلون إلى تكوين عصاباتهم بعيدا عن رقابة الراشدين. كما يميلون أحياناً إلى أن يكون لها طابع السرية، وقد يبالغون في هذه السرية فيستخدمون لغة خاصة فيما بينهم للتفاهم تحوي كثيرا من الرموز، فيضعون حرفا مثل الزاى "ز" أو السين "س" بعد حرف من حروف الكلمات التي يعرفها الناس كي لا يدرك الراشدون أو الأطفال الآخرون المراد من ذلك الكلام. كما يستخدمون شعارات سرية وألقاباً ينادي بها بعضهم البعض الآخر.

وبعد ماذا يفيد الطفل من هذه العصابات في إعداده ككائن اجتماعي؟

يرى "بياجيه" أن الطفل يتعلم في نشاطه في العصبة أخلاق التعاون والاحترام المتبادل والنقد، وذلك مقابل ما يتعلمه من الراشدين ويتلخص في الطاعة والاحترام من جانب واحد، ولو أن الأطفال جميعاً اقتصروا في علاقاتهم على الارتباط بالراشدين لنتج لدينا مجتمع يقوم على القهر، شأنه في ذلك شأن المجتمع البدائي. لكن جماعة الأطفال تحرر أعضاءها بعض الشيء من سلطان الآباء ومن قيمهم، كما أنها تفتح أذهانهم، وتشحذ استعداداتهم لنمط جديد من العلاقات يقوم على التقدير المتبادل والتلقائية ومن ثم فإن هذا الطفل عندما يشب ويصبح

راشدا يتذبذب في سلوكه الاجتماعي بين نمطين: نمط القهر والالزام، ونمط التعاون. وبمرور الزمن تتمكن أخلاق التعاون من نفسه شيئاً فشيئاً، وتتسع رقعتها على حساب أخلاق القهر والتسلط ويسير التكامل الاجتماعي كما يقول "دور كهايم" إلى النمط العضوي. كما أن هذا التحرر من سلطان الكبار الذي يتاح للطفل في العصبة يؤازره في التحرر من الآراء المفروضة عليه، وفي اللجوء إلى القناعة والانسجام الداخلي كأساس لقبول الآراء أو رفضها، وإلى مشاعره الداخلية لتقويم أفعاله الأخلاقية. ويرى آخرون أن فكرة الطفل عن نفسه التي لها أثر كبير في تحديد النمط العام لسلوكه الاجتماعي، هي أقرب إلى رأي جماعة أصدقائه منها إلى رأى الراشدين فيه. وتتضح في جو العصبة روح المشاركة الوجدانية والمنافسة الإيجابية.

المشاركة الوجدانية: هي الاستعداد لمشاطرة الغير آلامه عندما يكون في محنة ومشاركته فرحة حين يفرح. ولهذا الاستعداد أهمية في تكيف الطفل مع الجماعة المدرسية ثم تكيفه الاجتماعي في المستقبل. وتحدد سعة هذه المشاركة العوامل التالية:

أ- **الخبرات التي مر بها الطفل**: فالذي ذاق ألم المرض والانقطاع عن الدراسة يتأسى لزميله الذي أقعده المرض عن الدراسة فترة طويلة ويدعو زملاءه لمؤازرته.

ب- **النضج العقلي**: أن الطفل الذكي يدرك ما يعانيه الأطفال المتخلفون حين يسفّه زملاؤهم أقوالهم فيتجنب ذلك. ثم يصل به النمو إلى أن الظلم والاضطهاد في أية بقعة من العالم يصيب الناس جميعاً. أن نمو هذه المشاركة عنصر أساس في تنمية الحس الأخلاقي والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

جـ- **امتلاك وسائل التعبير**: أن امتلاك الأساليب اللفظية والحركية في المجاملة يعمق شعور الطفل بما يعاني الآخرون. كما أن التعبير عن المشاركة الوجدانية ينمي الاستعداد لها، تماما مثلما أن التعبير عن الفكرة يجلوها في ذهن الطفل.

المنافسة: هي سعي كل طفل لأن يكون المتفوق بين أقرانه في التحصيل، وأن يحرز قصب السبق في الاختبارات. وطبيعي أن يكافأ المجد ليعتز بمقدرته ويستمر في تطلعاته، وأن تتاح لكل طفل فرصة تذوق التفوق الذي هو أهل له. لكن المنافسة الشديدة المستمرة تؤدي إلى بث اليأس في نفوس التلاميذ البطيئي التعلم وحتى المتوسطين وإلى تضخيم الاهتمام بالذات وعدم

المبالاة بمصلحة الغير أحياناً عند التلاميذ السريعي التعلم. أن جو المنافسة الشديدة واستنفار القوى الدائم يسبب اجهاداً لكثير من الأطفال ويضعف اندفاعاتهم.

إن الفهم يتطلب جوا هادئاً، وأن تقدير نشاط كل طفل يجب الا يعتمد على مسابقات محدودة يشهد الأطفال ابانها استنفار جسدياً وذهنياً مضنيا، وإنما يجب أن يتم هذا التقدير بناء على وتيرة العمل الدائمة. لذلك يجب أن تأخذ الأعمال اليومية والدائمة المقام الأول في التقدير العام للتلميذ. أن استخدام المنافسة دون تبصر يؤدي إلى قطيعة بين التلاميذ وعدم إفادة بعضهم بعضاً، وإلى تلصص الطفل على غيره. في حين أن من أولى واجبات المدرسة تنمية الاستعداد الذي يأتي مع الطفل لاطلاع الآخرين على طرق عمله، ومحاولة اقناعهم بالتصرف على شاكلته. كما أن على المدرسة أن تقاوم الاعتزال. أن المنافسة والمكافأة وسيلتان والغاية هي التكامل بالمعرفة والقيام بالواجب. فعلى المعلم أن يستوضح الهدف ليوجه المنافسة إلى تمكين الروابط الاجتماعية.

وهكذا يمارس الطفل قبل المدرسة الابتدائية نشاطاً عفوياً مع أقرانه. وحين يدخل الفصل يطلب إليه أن ينسى وجود الرفاق حوله، وأن يسمع المعلم، ويجيب المعلم كما لو كان وحيداً في الصف جاهلاً رفاقه ومجهولا من قبلهم، فكأنه يسلخ عن الجماعة من أجل ما يسمى بالوضع التربوي. ويربط المعلم في المدرسة التقليدية نجاحه بتحقيق هذا العزل. وبذلك تبدأ معارضة الراشدين للحياة الاجتماعية العفوية ، هذه المعارضة التي تجعل الأطفال يميلون إلى السرية في علاقاتهم الاجتماعية . وتصبح هذه السرية تربة خصبة لنمو الانحراف. أن مهمة المدرسة هي افساح المجال للتفتح العفوي للنشاط الاجتماعي بتشكيل وحدات النشاط والعمل المدرسي بكل ضروبه، شرط ألاّ يهيمن المعلم على هذا التشكيل ويكتفي بدور الموجه. وتظهر قيمة العمل في وحدات حين نعلم أن تفهيم التلميذ لتلميذ آخر فكرة غامضة أقرب منالا من تفهيمها من قبل المعلم، باعتبار أن التلميذ أدرى بحالة الإرتباك في الفهم التي يعانيها زميله.

ويجب أن يوجه التلاميذ إلى العمل المشترك في هذه المرحلة من المدرسة الابتدائية وأن يفسح المجال للعمل في فريق كي ينمو دون مضايقة ليبرز بعد ذلك على شكل سليم.

إن العمل في وحدات لا يشل تحصيل التلاميذ أو يعيق ظهور إبداع الموهوبين كما يظن البعض . فهذا المحذور يمكن أن يقع في نمط الحياة الاجتماعية المشوهة التي تفرض على

التلميذ فرضا. لكن التجربة تثبت أن الفرد يبقى حرا وسط الجماعة الحرة، ويتعلم بالتدريب الاجتماعي أن يصبح عضوا في الرهط دون أن يمتصه هذا الرهط. وبفضل هذه الحياة الاجتماعية السليمة يتعلم أن يصبح حرا، فهو لا ينسحب من الرهط عندما يسحب منه بالقوة، بل عندما يشاء، وعندما يريد أن يروي كل ما ينمي فرديته، (رسم يعبر فيه عن مشاعره العميقة التي لا يمكن نقلها لغوياً، قراءة يجد فيها هذه المشاعر معبراً عنها لدى آخر.. الخ). ففرديته بكاملها في خدمة الرهط من ناحية، وهذه الفردية تنمو بفضل الرهط من ناحية أخرى. ويتحقق بذلك قيام وضع يضم الفرد والزميل ممزوجاً أحدهما بالآخر. ولا يعيق الواحد هنا نمو الآخر، بل على العكس يشجعه.

ظهور معالم الشخصية المستقلة:

إذا كان ظهور الشخصية المستقلة للطفل هو حصيلة نموه العام فإن إبراز هذه الحقيقة الأساسية لا يغني عن استعراض أهم العوامل التفصيلية في هذا الظهور، أن الطفل في السنة الثالثة يميل إلى تأكيد ذاته برفض كثير مما يأتيه من الراشدين، وللنضج الجسمي والحركي أثر كبير في ذلك. ثم تأتي ظاهرتا التقمص وتقديس البطولة وما ينشأ عنهما من تقوية شعور الطفل بفرديته، ثم الخيال بنوعيه، الايهامي الذي يشعر الطفل بإمكانياته حين تتعدد الأدوار التي يتخيل أداءها، والواقعي الذي يضع الهدف ويسهم في رسم الخطة، وتحديد دور الطفل بين أدوار الآخرين بما يحقق الانسجام بين الخطط بالإضافة إلى شعور الطفل بأن له ماضياً وتاريخاً، والنمو العقلي العام والقدرة على التحكم بالسلوك والتقيد بالقاعدة، ثم النجاحات التي يحققها في انتاج الآثار المادية. وتتضافر هذه العوامل مع الاستعدادات الوراثية لتجعل شخصية الطفل تتخذ نمطاً سلوكياً ثابتاً.

وتبدو شخصية الطفل في العاشرة قوية راسخة، فهو يثابر على العمل حتى ينجز الخطة التي وضعها منذ البداية، وينقد ذاته، ويكشف بوجه عام عن بصيرة ونضج يقربانه من شخصية الراشد الذي سيكونه. ويزداد شعور الطفل بفرديته في هذه المرحلة طردا مع شعوره بفردية الآخرين: فإذا سألته مثلاً عن معلم اللغة العربية قال "أنه معلم طيب، إلا إنه يحابي بعض الأفراد ويقسو على البعض الآخر" وعن معلمة الحساب قال "إنها معلمة قديرة وإذا أرادت أن تشرح مسألة تعمل كذا..". (ويقلد بعض حركاتها)... الخ وهكذا يحاول الطفل أن

يضفي على كل معلم فردية يتميز بها عن غيره، وهذا ناتج عن شعوره بفرديته المتميزة. إن تقدير فردية الطفل أمر هام جداً في هذه المرحلة. وتدل تجارب الاخصائيين الاجتماعيين على أن عدم تقدير فردية الطفل في هذا العمر، من أسباب الانحراف بأشكاله المختلفة. وهو مع عامل التأخر العقلي من أهم أسباب التأخر الدراسي.

ويقتضي هذا التقدير أن نفسح له المجال للتعبير عن آرائه، وأن نكلفه بالمزيد من المسؤوليات المنزلية وأن نثق به في تنظيم ما يقدر عليه من شؤونه الخاصة.

بروز الحس الاخلاقي: أن ابن السادسة كثير الحساسية بالنسبة لكونه طيباً أو رديئاً في نظر الآخرين. أن بعض جذور الحس الأخلاقي أخذت تنبعث في داخله في هذا العمر المبكر. إلا أنه كثيرا ما يكذب للخروج من مأزق، ويغش في اللعب تلافياً للخسارة. وفي السابعة يظهر الاهتمام بخطأ الكذب والغش مع الأصدقاء. وابن الثامنة الذي يميل إلى بعض التبجح نستطيع مساعدته على ذكر الحقيقة إذا قلنا له: "هذه قصة جيدة يا خالد، ولكن ما الذي وقع فعلاً ".

وحين تحيط طفل التاسعة ظروف ثقافية مواتية يكون في صميمه صادقاً أميناً، ويعود إلى أحد المحلات ليرد ما زاد عن حقه من النقود أو ليطالب بما أنقص من حقه، إلا أنه يظن أن كذبه على أبيه أسوأ من كذبه على غيره. لكنه بوجه عام شخص يعتمد عليه ويقدر المسؤولية. ويسأل ابن العاشرة عن المشكلات الاجتماعية ويظهر استعداداً للمشاركة في المناقشات التي تهدف إلى ايضاحها.

وكثيراً ما يغفل الوالدان عما يتمتع به أبن العاشرة من إدراك وذكاء اجتماعيين فيعاملانه وكأنه لم يتجاوز الثامنة. وقد يلتزمان إزاءه ضرباً من الترفع العقلي يحول دون تنظيمهما لتفكيره. والمعلمون الواسعو الإدراك أدرى الناس بدرجة النضج الاجتماعي لأبن العاشرة ولكيفية القيام بالتدريب عن طريق الدراسات الاجتماعية في السنة الخامسة وما بعدها.

ويظل القانون الخلقي الذي يتبعه الفرد طوال حياته يعتمد على القواعد والأعراف الاجتماعية ويتأثر بالتعاليم الدينية بدرجة تكبر أو تصغر وبطريق مباشر أو غير مباشر حسب ظروف كل مجتمع.

أن قيام التقاليد والمواضعات الاجتماعية لا يعني بالضرورة أن الطفل " مغلوب على أمره"

لأن هذا الطفل يتوق إلى من يأخذ بيده حتى يبلغ مستوى الراشدين كما يتوق طفل الشهر الثالث عشر إلى من يأخذ بيده في عملية المشي.

سهولة التكيف الاجتماعي عند بعض التلاميذ وصعوبته عند البعض الآخر: يتكيف معظم التلاميذ في هذه المرحلة مع ظروف التحصيل المدرسي ومع متطلبات الحياة الاجتماعية، لكن بعضهم لا يستطيع تعديل سلوكه للتلاؤم مع ظروف الوسط المتجددة ومع الخبرات الجديدة، فيصبح تكيفه سيئاً.

يشعر الطفل عند التحاقه بالمدرسة لأول مرة، أو عند انتقاله إلى مدرسة جديدة أنه شخص منعزل وغير معروف، وينظر الأطفال إليه نظرة تدل على الدهشة والاستفسار، وتحيطه النظرات أينما تحرك، وقد يترتب على هذه النظرات والاستفهامات التي تصبح متبادلة بين الطفل الجديد وأقرانه منازعات تأخذ شكل شجار أو تبادل ألفاظ نابية. ويقوم الطفل في كثير من الأحيان بردود فعل ليثبت وجوده في وسط الجماعة. فإذا كان يملك الوسائل الجسمية والنفسية لاثبات وجوده تخلص من النقد والتجريح. أما إذا كان ضعيفاً وغلب على أمره، فضل الانطواء على نفسه أو السير في الركب تابعاً لا حول له ولا قوة. والعوامل التي تحول دون تكيف الطفل مع المواقف المتجددة تشمل كل ما يباعد بين مستوى نجاحه ومستوى طموحه. وأهم العوامل التي تؤدى إلى خفض مستوى النجاح: العيوب والعاهات الجسمية، وضعف الصحة العام، والقوى العقلية دون المتوسط والظروف الاقتصادية، والفشل المستمر.

أما أهم العوامل التي تؤدي إلى خفض مستوى الطموح فهي: إصرار الآباء والمعلمين على أن يحقق الطفل مستويات أعلى من قدرته، والمنافسة المسرفة في العمل المدرسي والألعاب الرياضية، والطفل المدلل بسبب كونه وحيداً أو لأي سبب آخر. ويؤدي فشل الطفل في التكيف إلى عقد نقص يعبر عنها بنوعين من ردود الفعل: ردود عدوانية ومن أبرز مظاهرها سلوك المقاومة والعدوان، وردود انسحابية: ومن أهم مظاهرها الخجل.

وقد شاع عند القدماء أن العدوان فطري، وذهب بعضهم إلى موازنته موازنة كاملة بالجوع، كما قرر آخرون أن الحروب لا يمكن أن تنتهي بسبب هذا الدافع. وقد وضح الآن أن ليس للعدوان أساس في البنية النفسية الأصلية. ومن أهم عوامل ظهوره تعويق إشباع الدوافع، وعدم القدرة على العمل الطبيعي، والمعاملة المذلة للتلميذ.

يروى عن "فرانسيس غالتون" أنه كان في طفولته، إذا لم تستجب أمه لاحدى مطالبه، ذهب إلى حجرة نومه وبدأ يضرب الوسادة ضرباً عنيفاً. وهذا يظهر قيمة "العلاج باللعب" الذي يبتكر مواقف تمكن الأطفال المتعبين من إطلاق اندفاعاتهم العدوانية إطلاقاً رمزياً ويلجأ الأطفال إلى المقاومة السلبية حين لا يتمكنون من العدوان مثل رفض الإجابة حين تكون الاختبارات من النوع الذي يستطيعون الإجابة عنها. أن ظروف المجتمع تجعل انفعالات العدوان تعتري الصغار والكبار. أما أسباب الخجل فهي الأسباب السالفة. وينطوي الطفل على نفسه حين يتعرض لسخرية من حوله وانتقاداتهم المتكررة، ويعمل في ذات الوقت على الظهور بالشكل الذي يرضى عنه المجتمع ويزداد انطواؤه حين يعي نقائصه فتضعف ثقته بنفسه.

وضح فيما مر أن شخصية الطفل تنمو في هذه المرحلة إلى درجة قريبة من الأسلوب الخاص الذي سيتخذه حين الرشد. كما رأينا نزوع الطفل للاهتمام بالسلوك الاجتماعي والمشكلات الاجتماعية، لذلك وجب على المدرسة تحاشياً لاكتساب الأطفال اتجاهات ضارة يصعب تغييرها بعد ذلك، أن تعمل على إكسابهم الاتجاهات السلمية، خاصة وأن بعض الاتجاهات الضارة يصعب تغييرها بعد ذلك، فتعمل على إكسابهم الاتجاهات السليمة: خاصة الاتجاهات الجماعية في العمل والنقد الذاتي وحب النظام وغيرها.. معتمدة على الوسائل التالية:

1- أوجه النشاط المختلفة ومن ضمنها الحركة الكشفية.

2- المواد الاجتماعية والتربية الدينية والتعبير اللغوي.

3- تضافر جهود كل من يشرف على التلاميذ من معلمين وإداريين في نطاق الوحدة التربوية.

النمو العقلي:

أبرز مظاهر النمو العقلي نمو إدراك العلاقات وتركيز الانتباه وسعة الذاكرة.

نمو الإدراك: بيّنا سابقاً أن القدرة على التحليل تنمو بصورة واضحة منذ الثامنة وهذا يجعل الطفل قادراً على إدراك وجه الشبه بين الأشياء، ويتجه إلى التصنيفات وصنع القوائم سواء بالنسبة لألفاظ اللغة، أو الحيوانات أو أشياء البيئة، أو المفاهيم الرياضية.

ويدرك الطفل أثر الطبيعة في الغذاء والكساء والسكن، ويشعر بصعوبات الإنسان العادي ازاء مشكلات الحياة اليومية كمشكلات الزراعة "الري" ومشكلات الصناعة "الوقود". ويظهر شغفا بتطبيقات الحقائق العلمية البسيطة "كأسهل طريقة لمكافحة الحشرات الضارة" ويتبع إدراك المكان والنمو العقلي العام بدء دراسة الهندسة العملية. كما يصبح الطفل قادرا على فصل العدد عن الأشياء والتعامل مع الأرقام المجردة. لكنه يظل غير قادر على الابتعاد عن الواقع كثيرا، لذا وجب أن تدور مسائل الحساب حول مشكلات الحياة اليومية كالبيع والشراء. كما يستطيع فهم معاني الكسور، وحل بعض المسائل الحسابية ذهنياً. ثم أنه يدرك التسلسل التاريخي للأحداث وأن الحضارة هي مجهود تعاوني.

الانتباه: ينمو في هذه الفترة سواء من حيث المدى والسعة، أم من حيث التركيز والمدة. فمن حيث المدى والاتساع يصبح الطفل قادرا على الرسم والكتابة وسماع توجيهات المعلم في الوقت نفسه، بفضل المهارات الحركية والذهنية التي أتقنها وأصبح قادرا على التأليف بينها في عملية واحدة. أن مسار النمو الذي تضمن قبلا تحول الاستجابات العامة إلى استجابات جزئية متخصصة، يتضمن الآن تجميعا للاستجابات الجزئية في فعالية مركبة.

كما تزداد قدرة الطفل على التركيز بسبب نمو الذكاء بوجه عام ونضج الإرادة وزيادة الخبرة، وهذا لا يعني أن نجعل الطفل أمام المنضدة منهمكا في سلسلة من المسائل الحسابية أو قراءة صفحات مطالعة صامتة. وإنما يجب تقصير مدة الإنتباه وزيادة شدته. أن الطفل في هذه المرحلة يملك طاقة كبيرة. وإذا ما أتحنا له أن يتحرك في غرفة الدراسة، وأن يستعمل يديه، فإن انتباهه سيتجدد باستمرار. ولما كان انتباهه للأمور المجردة ما زال محدوداً وجب الاهتمام في مادة الحساب بالكيفية أكثر من الكمية. وبذلك نكسبه القدرة على الانتباه الإرادي أطول مدة ممكنة ونعده للمرحلة التالية بشكل أفضل.

الذاكرة: يحفظ الطفل ويستعيد ما حفظ بعد التاسعة بالاعتماد على الفهم ومعرفة العلاقات بالدرجة الأولى وتزداد سعة الذاكرة بعد هذا الموعد زيادة كبيرة وينمو ما يسميه "فالون" قابلية الاستعمال في الذاكرة وهذه القابلية هي القدرة على استعادة كلمة أو واقعة واحدة بدون استعادة مجموعة الكلمات أو الوقائع التي اقترنت بالكلمة أو الواقعة المطلوبة حين الاكتساب.

وقد بينا سابقاً أن ذاكرة الطفل في المرحلة السابقة تحفظ مجموعات أو مشاهد تحوي أمورا متعددة، ويصعب عليها بعد ذلك استعادة ذكرى معينة دون استعادة كل المجموعة التي اقترنت بها حين الاكتساب. أما في هذه المرحلة فتحل محل المجموعات التي يفرضها الواقع ومجرى الحوادث، منظومة يؤلف بين أجزائها الذاكرة والذكاء فعندما يحفظ الطفل بيت شعر تربطه ذاكرته بالأبيات التي تحوى المعنى نفسه أو ما يقاربه.

ويلاحظ أن القدرة على التعرف لا تنمو عند الأطفال في هذه المرحلة مثل نمو فعالية الحفظ والاستعادة. فإذا عرضت على الأطفال وقائع يظن أنها وقعت بين التلاميذ أو في المحيط المدرسي وطلب إليهم إبداء الشهادة، فإنهم قد يخطئون في أدائها، فينفون ما وقع أحياناً ويؤكدون وقوع أمر لم يحدث أحياناً أخرى. ويرجع بعضهم هذه الخطأ في التعرف إلى تمادي ذاكرتهم في تعديل الذكريات وإعادة بناء حصيلتها بصورة تزيد كثيراً عمّا يجري عند الراشد.

وعلينا استغلال مقدرة الذاكرة على الاستيعاب بصورة بناءة، فنحذر من حشوها بألفاظ غير مفهومة وأفكار غامضة، ونركز على الأفكار الأساسية مع قدر معقول من التفاصيل. وبذلك نثقف الذهن بدل أن نتعبه بحمل كم من الأفكار غير المفهومة.وتوفر الذاكرة للذكاء خبرات ناجعة في إنجاز عملية التفكير المنطقي وتزيد في شغف الطفل بالمعرفة وسعيه إليها.

التفكير: تبين لنا من استعراض نمو التفكير عند الطفل في المراحل السابقة. أن هذا النمو يمر بالمراحل التالية:

أ- **مرحلة التعداد**: حيث يستطيع الطفل تعداد وتسمية ما يراه في مجاله الادراكي ويبرز لديه ذلك في السنة الرابعة.

ب- **مرحلة الوصف**: حيث يستطيع الطفل التحليل ومعرفة الصفات الأساسية للأشياء وأوجه الشبه بينها، وأجراء التصنيفات، وإدراك بعض العلاقات ويبرز ذلك في الثامنة.

جـ- **مرحلة التفسير والتعليل المنطقي**: وتظهر في الثانية عشرة. وخلال هذا النمو تتلاشى نزعة التركيز على الذات عند الطفل وما ينتج عنها من تلفيق وتشبيه ويتجاوز الاجمالية في الإدراك ويتخلص من هيمنة المحسوسات ليرقى إلى مستوى التفكير المنطقي. والسؤال الآن هل كل من بلغ الثانية عشرة يكون تفكيره منطقياً؟

أن سلم النمو يبين أن النضج العقلي للطفل يمكنه من ممارسة التفكير المنطقي في هذا العمر إذا توفر له تدريب مناسب. وفي الواقع أن العدد الأكبر من الأطفال في هذا العمر لا يمتلكون التفكير المنطقي، والآخرون منهم لا يطبقونه في كل جوانب حياتهم. أن التفكير المنطقي في مجال ما يتطلب خبرة كافية في هذا المجال، كما أن الطفل والراشد لا يفكران تفكيرا منطقيا في كل الأمور الشخصية التي لا يجادلهما فيها أحد. وهنالك مشكلات جديدة ومعقدة يلجأ كل منهما في فهمها وحلها إلى المحاولة والخطأ. ويبقى مستويا التفكير المنطقي وغير المنطقي عند الناس في كل الأعمار وعند الفرد الواحد طوال حياته. ويوضح ذلك المثال التالي:

يقدم المعلم في السنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية درساً عن مضخة الماء، معتمدا على رسوم على السبورة، ومستخدما وسائل الايضاح التي تتيح رؤية صعود الماء داخل الأسطوانة والصمامات. الخ. وبعد بضعة أيام حين يطلب من التلاميذ الذين شهدوا الدرس بيان ما فهموه فإننا نلاحظ بينهم مستويين:

المستوى الأول: يقول بعض التلاميذ: أننا حين نحرك يد المضخة يرتفع الماء، ونحصل عليه، والطفل هنا لا يستطيع التحليل ولا يرى في التجربة أكثر من مشهد، ونراه يكثر من التفاصيل غير الضرورية، أنه رأى مضخة ركبت في وسط ساحة القرية وتدفق منها الماء وشرب منه أبو صديقه، كما سقى البستان المجاور.

ويمكن أن يعرف كل من هؤلاء بعد ذلك فك أجزاء المضخة واسم كل جزء من أجزائها ومكانه، ولكنه مع ذلك لا يستطيع التعليل. ثم قد تمتد معرفته إلى شروط الصيانة كوضع الزيت في الصمامات ورفع الغبار الذي يعرقل عمل الأسطوانة، ثم إلى قيمة الخدمات التي تؤديها "وإذا وضعت في المطبخ، فإنها تريحنا من نقل الماء من بعيد في دلاء". أن الطفل والراشد في هذا المستوى لا يستطيعان تحويل الوقائع إلى مفاهيم وبالتالي لا يزداد علمهما بما يتناسب مع كثرة تجاربهما.

المستوى الأعلى: يعرف الآخرون أن الضغط الجوي هو الذي يضغط على الماء فيصعده في الأنبوب المفرغ من الهواء. ويعرفون أن مبدأ الضغط الجوي يظل يعمل حين يتغير قطر الأسطوانة ومادة الانبوب وغيرهما من الصفات الثانوية.

إن مجموعة الطلاب يترددون بين هذين المستويين:

مستوى الحس العفوي العملي، ومستوى التفكير المنطقي.

والمستوى الأول هو وضع غالبية التلاميذ الذين يتجاوزون المرحلة الابتدائية. وتتسع دائرة التفكير المنطقي على حساب التفكير غير المنطقي بتكامل الذكاء ونمو الخبرة والتدريب، لكننا نلاحظ أن قدرا من التفكير غير المنطقي يبقى وحتى عند العلماء، حين يفكرون في أمور تمس عواطفهم واتجاهاتهم الاجتماعية. ويعود هذا إلى صعوبة إطلاق الذكاء بصورة كاملة بسبب ظروف المجتمع وأساليب التربية. ويميل بعض التلاميذ إلى البقاء في المستوى الأول. وعلى العمل التربوي أن يمكنهم من تجاوز هذا المستوى وعدم الثبات فيه ويكون ذلك بما يأتي :-

1- **توضيح المفاهيم في ذهن الطالب** بواسطة عرض النماذج الحسية الكافية مثل عرض عدة وقائع تتمثل فيها ظاهرة الضغط الجوي.

2- **اكسابه القدرة على التعميمات:** ونقصد بالتعميمات: القوانين والقواعد، ويمكن أن نحقق ذلك بما يلي:

أ- **عرض الأمثلة الكافية**: عدد من الجمل التي تتضمن "الحال" مثلاً في دروس قواعد اللغة العربية، عدد من جذور النبات في دروس البيئة. ويحرص المعلم على بيان المبدأ العام من بين التفضيلات الثانوية وحث الطفل على وضع يده عليه ثم الوصول إلى القاعدة بالاستقراء.

ب- **تطبيق التعميمات والتنبؤ**: مثل تطبيق الطفل للمبادئ العامة التي تعلمها في دروس الطبيعةوملاحظة البيئة في الأحوال التي يصادفها فيعرف أن بعوض الملاريا سينتشر في المستنقع إذا لم يسارع أهل القرية إلى ردمه.

3- **اكتساب التفكير** النقدي في حل المشكلات: ويكون بما يلي:

أ- حث الطالب دوماً على السؤال عن كل غامض.

ب- تدريب التلاميذ على جمع المعلومات وتصنيفها حسب مبدأ معين.

جـ- توجيههم إلى محاولة تعليل بعض الظواهر البسيطة في البيئة مثل: سبب جعل فواصل بين قضبان الخط الحديدي والجسور. سبب تكاثف الماء في الصباح على النافذة في

الشتاء. الخ. أو إيجاد حلول لبعض المشكلات العملية اليومية: صعوبة المواصلات في المدينة، قلة المياه في فصل الصيف في البادية.

د- تعويد التلاميذ على احترام الحقيقة، والتراجع عن الأفكار الخاطئة.

وبذلك تكون التربية قد قامت بدورها في تكييف عقل الطفل للتفكير المنطقي "فالتعليم لا يكوّن الإنسان، بل يساعده على أن يكوّن نفسه بنفسه".

النمو اللغوي:

تقدر حصيلة التلميذ من الكلمات في التاسعة بحوالي خمسة آلاف كلمة، وهو يميز بين المترادفات ويكشف عن الأضداد، كما يميز بين الأسماء الدالة على أعلام أو أشياء وبين الأفعال الدالة على نشاط ذهني مثل "فهم" والأفعال الدالة على حركة مثل "مشى".

ويقرأ ليفهم ويستطيع أن يعبر عن الأفكار الرئيسية في القصة التي قرأها، كما تلذ له القراءة الصامتة. ويميل إلى المشاركة في التعبير الشفوي بصورة واضحة، كما يميل إلى التمثيل، ويعرف كيف يقف عند الفاصلة، ويستفهم صوتياً في سياق الاستفهام، ويتعجب في سياق التعجب. وهو يميل إلى الشعر ويحب أن يحفظه، ولكنه في الكتابة لا يزال قاصرا عن مسايرة قدرته على القراءة.

على أن الفترة الاخيرة من هذه المرحلة هي مرحلة السيطرة على الكتابة، فالطفل يكتسب محصولاً لغوياً كافياً، وتنمو قدرته الحركية إلى الحد الذي يمكنه من السيطرة على قلم الحبر أو الرصاص ويميل إلى الكتابة الجميلة ويتمكن الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يكتب موضوعاً وصفياً.

وتشير بعض الدراسات إلى أن البنت المتوسطة في المدرسة الابتدائية تفوق الولد المتوسط في فهم المادة المقروءة وفي كثرة المفردات اللغوية، وفي المهارات اللغوية الأساسية. على حين يتفوق الأولاد في الحساب.

وبالرغم من زيادة حصيلة الطفل اللغوية في هذه المرحلة، وفهمه لمعاني الألفاظ الدالة على الأمور المادية بصورة جيدة فإن فهمه للكلمات الدالة على المعاني الاجتماعية والأخلاقية يظل ناقصاً. ونلاحظ أن التلميذ يحفظ بعض التعريفات التي يذكرها المعلم أو يقرؤها في كتاب، إلا

أنه لا يدرك معناها بصورة صحيحة. لذلك يجب أن يظل الاهتمام حين تعليم هذه المفاهيم منصباً بالدرجة الأولى على ضرب الأمثلة، وعلى ذكر الممارسات العملية التي تدل عليها هذه المفاهيم مثل: حين شرح معنى كلمة العصامي نذكر نماذج من أبناء الشعب الذين شقوا طريقهم رغم الظروف السيئة التي وجدوا فيها، وحين شرح معنى تكافؤ الفرص نذكر ضرورة معاملة جميع المواطنين الذين يملكون كفاءات متشابهة معاملة واحدة في منح التعليم وفرص العمل والوظائف العمومية.. الخ.

ويجب أن يتآزر كل معلمي الفصل في استخدام الألفاظ الفصيحة السهلة، دون تكلف حتى لا يقع التلاميذ في الأخطاء اللفظية وحتى يشعروا بعذوبة اللغة الوطنية ومتعة القراءة، باعتبار أن حب القراءة والمطالعة هي من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها.

إن الفهم الواضح لمعنى المفاهيم الاجتماعية الشائعة في مجتمع ما لا يتم إلا في نهاية المراهقة. وتبين دراسة أجريت في فترة زمنية سابقة حول فهم الطلاب في المرحلة الابتدائية المتأخرة والمرحلة الثانوية للمعاني الاجتماعية في أمريكا، النتائج التي نوردها في الجدول التالي للاستئناس بها، مع التنبيه إلى ضرورة مراعاة الاختلاف الثقافي وكذلك التقدم المعلوماتي السريع بسبب وسائل الإعلام الحديثة . بالقياس للفترة التي أجري فيها هذا البحث بين المجتمعات.

جدول رقم (15)

الاصطلاح	رابعة ابتدائي %	سادسة %	ثانية اعدادي %	أولى ثانوي %	ثالثة ثانوي %
رسمي	28	59	78	91	94
تمثيل	26	53	62	76	82
كاتم السر	4	21	23	30	59
ديموقراطية	28	59	80	84	95
حكومة	10	25	44	51	51
الحكم الذاتي	37	42	76	76	85
منطقة	37	88	96	97	98
ميثاق	21	58	60	65	87
عريضة	21	33	55	74	89
تعريفة	27	33	78	82	86
ديموقراطي	33	51	87	91	92
تقدمي	15	23	16	23	41
اشتراكي	11	25	42	50	75
جمهوري	33	51	87	91	92
أحرار	9	20	31	52	78
محافظون	9	20	31	52	78
مرافق عامة	18	34	45	62	73
حرية	84	89	99	99	99

النسب المئوية لأطفال مختلف الفرق الدراسية الذين أصابوا في معرفة المعنى الصحيح للمصطلحات الاجتماعية.

الموضوعات الأدبية ودورها في النمو المتكامل: يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يقرأ ويكتب ما يفكر فيه وتلك فرصته لتنمية جوانب كثيرة في شخصيته. فيما يلي تصورا مقترحا يوضح جوانب النمو المختلفة والمهام الرئيسية والمطالب التي ينبغي تحقيقها في كل جانب، وخصائص الاطفال النمائية والمهارات المطلوب اكتسابها واساليب تنمية هذه المهارات عن طريق القصص والموضوعات الأدبية.

ويلاحظ على هذا الجدول زيادة نسبة فهم المعنى الصحيح للمصطلحات بازدياد المرحلة الدراسية أي بازدياد السن ، كما يلاحظ أن هناك بعض الكلمات كانت نسبة من عرف المعنى الصحيح بها مثل : كاتم السر ، حكومة ، تقدمي منخفضة.

جدول (8)

تصور مقترح للمهام والخصائص النمائية والمهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والوجدانية والخلقية ودور الموضوعات الأدبية - خاصة القصص - في تنميتها لدى أطفال المرحلة الإبتدائية (6-12 سنة)

المجال	المهام الرئيسية	الخصائص النمائية للمرحلة العمرية	المهارات المطلوب اكتسابها	أساليب تنمية المهارات باستخدام القصص والموضوعات الأدبية
اللغة: (يعرف الطفل في نهاية هذه المرحلة خمسة عشر ألف كلمة)	معرفة القراءة والكتابة تحدثا وقراءة وكتابة	- الحديث أقل تمركزا حول الذات. - يتحدث عن أشياء من خبراته الخاصة (علاقاته، أسرته أصدقائه) - يعبر عن معاني أدركها. - يفهم معاني كثير من الكلمات وقد لا يستطيع استخدامها.	- الاتصال اللغوي الفعال (شفهيا) وكتابيا (تكوين جمل صحيحة نحويا، وبنائيا، فهم المعانى والتعبير عنها). - اتقان قواعد اللغة العلمية (الكلام المناسب للشخص المناسب في الوقت المناسب). - تعلم اللغة الاجتماعية (أدب الحوار، أدب الاختلاف). - القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.	- القراءة الجهرية كمستمع وكمؤد. - القراءة الجهرية الابداعية (إضافة المعنى). - استخدام العبارات الوصفية الجمالية. - تعلم كلمات جديدة تعكس ثقافة المجتمع. - الكتابة الأدبية (السرد الكتابي) - القراءة الصامتة. - الأداء الشفهي لأدوار الشخصيات (الديالوج).
التفكير	التفكير الواقعي	- الاستدلال عن طريق الحدث. - استعادة الأحداث في صورة فكرة. - ميول تصنيفية _جمع الطوابع، أعلام الدول، ماركات السيارات)	- الاستدلال والاستنباط من مفاهيم مدركة ومعلومات واقعية. - كسب المعلومات والمعارف والحقائق عن البيئة والطبيعة والعلم. - تصنيف المعلومات. - ترتيب وتسلسل الأفكار (ماذا بعد ماذا؟)	- القراءة الجهرية (الانصات). - القراءة الصامتة (الفهم والاستيعاب) - القراءة فى أكثر من مجال. - الابداع التعاوني للموضوعات الأدبية. - المناقشة الجمعية للأفكار الواردة فى نصوص القراءة والقصص. - السرد الشفهي والكتابي للموضوعات التى قرأها. - تأليف قصص خاصه به.

			- الثبات الإدراكي (ثبات الشيء، المقلوبية) - التفكير الإبداعي في حل المشكلات. - الفهم والاستيعاب والتذكر للمعلومات التي يقرأها أو يستمع إليها.	
الجانب الاجتماعي	الاتصال والتواصل الفعال	- اللعب الجماعي بناء على قواعد. - الارتباط بالآخرين خاصة الأقران من الجنس نفسه. - مسايرة المعايير من أجل الاستحسان الاجتماعي (يقال عنه أنه طيب مؤدب...إلخ)	- تعلم قواعد المنافسة، الاختلاف، القيادة. - الإلتزام بمعايير تنظيم العمل الجماعي. - تعلم المشاركة، والمساعدة، والتعاون، الصداقة، الإنتماء.	- مناقشة القيم والأفكار التي تتضمنها القصص. - الدراما الإبداعية (تمثيل القصص: الشخصيات والأحداث والحوار). - الإبداع الفني (الرسم) والأدبي (الكتابي) عن القيم الاجتماعية الواردة بالقصص. - ابتكار نشاط جمعي حول قيمة من القيم الواردة بالقصص، وتنفيذه عمليا بالمنزل، بالمدرسة، مع الأقران وتعزيز ذلك.
الجانب الوجداني	ربط الانفعالات بالتفكير الكفاءة والإنجاز	- حب الفكاهة - الانسحاب عند الخوف أو الفشل. - القلق على النجاح.	- تكوين اتجاه ايجابي نحو الذات (القدرات والمهارات) - إحراز القبول الاجتماعي. - الكفاءة والانجاز. - تقويم السلوك ذاتياً.	- القراءة الجهرية والسرد الشفهي أمام المعلم والزملاء. - الاستمتاع بمغزى النصوص الأدبية والقصص. - السرد الكتابي والمشاركة في المناقشات الجمعية حول موضوعات القراءة والقصص. - ابداع مواقف تمثيلية وفنية عن الموضوعات الأدبية والقصص. - فهم الانفعالات (محتواها وبنيتها) في النصوص الأدبية والتعبير عنها.
الأحكام الخلقية	ربط الحكم الخلقي بنتائجه الوجدانية والسلوكية.	- ربط العقاب بالسلوك. - الحكم الخلقي حسب نوع العلاقة (صديق، غير صديق..إلخ).	- الربط بين المعارف والوجدان والسلوك فيما يتعلق بالسلوك الخلقي الايجابي والسلبي، الأمانة/ الغش، الصدق؟ الكذب.	- مناقشة السلوك الأخلاقي الإيجابي والسلبي للشخصيات. - إبداع مشاهد تمثيلية ولعب ادوار حول سلوك شخصيات القصص.

* (أنظر: عفاف عويس: تنمية القدرات الإبداعية للأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق، رسالة ماجستير، 1980).

** (أنظر: عفاف عويس: تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة، رسالة دكتوراه، 1984

الفصل الثامن

مرحلة المراهقة من 13-21 سنة

- ❖ معنى المراهقة
- ❖ العوامل المؤثرة في المراهقة
- ❖ النمو الجسمي
- ❖ النمو الحركي
- ❖ النمو الانفعالي
- ❖ النمو الإجتماعي
- ❖ النمو العقلي
- ❖ المراهق في وسطه الاجتماعي

مرحلة المراهقة 13-21 سنة

معنى المراهقة:

تعني كلمة المراهقة في اللغة العربية : الاقتراب والدنوّ من الحلم، يقال" رهق إذا غشي أو لحق ودنا" وراهق أي قارب ، والمراهق هو الفتى الذي يدنو من الحلم واكتمال الرشد[1]. والكلمة المقابلة في اللغتين الانجليزية والفرنسية هي كلمة Adolescence المشتقة من الفعل اللاتيني Adoleseere الذي يعني: التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي.

فالمراهقة هي المرحلة التى يكتمل فيها النضج الجسمي والانفعالي والعقلي والاجتماعي. وتبدأ بوجه عام في الثانية عشرة وتمتد حتى الواحدة والعشرين، وأن درج بعض الباحثين على اعتبار نهايتها في الثامنة عشرة. وتسمى الفترة الأولى من هذه المرحلة "فترة البلوغ .Puberte

وبالرغم من أن التغيرات العضوية تسبق ما عداها في الظهور في هذه المرحلة فإن من الأسراف الادعاء بأن هذه التغيرات هي سبب الظواهر الخاصة بالمراهقة. فكما أن المراهق ينمو جسمياً، فإنه كذلك ينمو انفعاليا وينمو اجتماعيا وينمو عقلياً. وتتفاعل كل هذه العناصر في ظاهرة كلية عامة هي ظاهرة المراهقة.

وإذا كانت الطفولة الثالثة (من 6-12) فترة سكون جسمي وانفعالي، فإن المراهقة مرحلة طفرة أو وثبة في النمو الجسمي وتقلب شديد في الانفعالات.

كما تتميز هذه المرحلة بظهور مشكلات في جميع أوجه التكوين النفسي. وإذا كان بعض هذه المشكلات يرجع إلى أسباب عضوية فإن بعضها الآخر نتيجة أهمال تربوي، أو قسوة في غير محلها، أو اضطراب في الرعاية البيئية.

أن عددا محدودا من تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية يدخلون مرحلة المراهقة، ولكن معظمهم يدخلون هذه المرحلة في مرحلة التعليم المتوسط، والتعليم الثانوي بكل فروعهما النظرية والتطبيقية. وهي نقطة تحول بارزة في تكوين الشخصية وتحديد مقوماتها.

لذلك كانت معرفة خصائصها أمراً ضرورياً للمربين والآباء لضمان حماية المراهقين من الانحراف.

(1) القاموس المحيط للفيروزي

العوامل المؤثرة في المراهقة:

تصل البنات إلى المراهقة قبل البنين بسنة أو سنة ونصف، فقد دلت الدراسات التي أجريت على عدة آلاف من البنين في الولايات المتحدة على أنهم لا يبلغون إلاّ في سن 14 سنة ونصف وسطيا في حين أن الدراسات التي أجريت على مجموعات مختلفة من البنات دلت على أنهن يصلن إلى المراهقة في سن 13 سنة ونصف وسطياً.

وبالإضافة إلى هذا الفرق بين الجنسين فقد دلت الدراسات على وجود اختلافات في ذلك بين مجتمع وآخر، وبين فرد وغيره من أفراد كل مجتمع. أن المراهقة نتاج التفاعل بين العوامل الوراثية العضوية من ناحية والنمط الثقافي والبيئة الطبيعية من ناحية أخرى. وتتأثر المراهقة بالعوامل التالية:

1- يتأثر موعد البلوغ بالتركيب الجسدي العام وما يتصل به من صحة أو مرض ووفرة الغذاء.

2- تتأثر المراهقة بالعوامل المناخية، إذ تبدأ في المناطق الباردة من 15 حتى 16 من العمر، وفي المناطق المعتدلة في حوالي 12 إلى 13 وأما في المناطق المدارية والاستوائية فتبدأ بين 9 إلى 12 سنة.

3- وهناك من يقول أن ثمة علاقة بين الأجناس والبلوغ، فالشعوب "النوردية: Nordic وهي الشعوب التي تسكن الجزء الشمالي الغربي من أوربا - أبطأ من الشعوب التي تسكن البحر الأبيض المتوسط في الوصول إلى المراهقة.

4- ويرى "بلدوين" أن الأولاد الذين يعيشون في الريف يبلغون مبكرين بستة أشهر عن الأولاد الذين يعيشون في المدن.

5- كما ان ثقافة المجتمع وقيمة والفترة التاريخية التي يمر بها تؤثر في وضع المراهق والمشكلات التي يواجهها ففي المجتمعات الغربية تختلف مظاهر المراهقة ومشكلاتها عن المجتمعات العربية والاسلامية ، كما ان مشكلات المراهقة في الريف تختلف عن مشكلات المراهقة في المدينة .

النمو الجسمي:

يظهر النمو الجسمي عند المراهقين في ناحيتين: الناحية الفيزيولوجية وتشمل نمو ونشاط بعض الغدد والأجهزة الداخلية الذي ترافقه بعض الظواهر الخارجية والناحية الجسمية العامة وتشمل الزيادة في الطول والحجم والوزن.

النمو الفيزيولوجي: ويتضمن ما يلي:

1- نمو الخصائص الجنسية الأولية، يتكامل الجهاز التناسلي، ثم ظهور الخصائص الجنسية الثانوية وهي الصفات التي تميز الشكل الخارجي للرجل عن الشكل الخارجي للمرأة، ويصاحب هذه التبدلات انفعالات عديدة عند المراهقين مثل الخجل من التكلم بصوت مرتفع والقراءة الجهرية، أو الخجل من الإشتراك في الألعاب الرياضية.

2- تغيرات في الغدد الصم التي تؤدي "الهرمونات" التي تفرزها إلى استثارة النمو بوجه عام وتنظيم الشكل الخارجي للإنسان، وأهم هذه الغدد تأثيرا في هذه المرحلة هي الغدة النخامية لا سيما الفص الأمامي منها. ثم الكظرية وخاصة قشرتها أما الغدتان الصنوبرية الزعترية فتضمران في المراهقة.

3- تغيرات في الأجهزة الداخلية: فالقلب ينمو، والشرايين تتسع ويزداد ضغط الدم من 8 سم للطفل في السادسة من عمره، إلى 12 سم عند البنات في أوائل المراهقة ثم يعود إلى 1/2 10 سم في التاسعة عشرة. وعند البنين يصل إلى 12 سم في أوائل المراهقة ثم يعود إلى 1/2 11 سم في منتصف التاسعة عشرة.

ولهذا التغير أثر بعيد في نمط انفعالات المراهق وحساسيته. كما أن لاختلاف الضغط الدموي بين الجنسين أثر في وجود الفروق الجنسية في الانفعالات بين البنين والبنات .

التغيرات الجسمية العامة:

تتم في المظاهر الجسمية العامة طفرة نمو قوية بين بداية المراهقة وسن السادسة عشرة. وهذه الطفرة تسبق البلوغ عند البنات، بينما تحدث أثناء فترة البلوغ عند البنين وقد أجريت بعض الأبحاث على الزيادات في الطول مع المقارنة بين الولد والبنت، وفي الجدول التالي

خلاصة بعض الأبحاث الأمريكية عن نمو الطول من الميلاد حتى المراهقة والفرق بين الذكور والإناث في الطول تلك لمرحلة.

جدول رقم (16)

العمـــر	الطول بوجه عام بالسنتم	الفرق في الطول بين الولد والبنت
عند الولادة	45 تقريبا	الولد أطول 1/4 1 سم من البنت
5 سنوات	105 تقريبا	الولد أطول 14 /1 سم من البنت
11 سنة	135 تقريبا	يتساوى الولد والبنت
13 سنة	150 تقريبا	البنت أطول 1.9 سم من الولد
15 سنة	165 تقريبا	يتساوى الولد والبنت
18 سنة	170 تقريبا	الولد أطول من البنت 1/4 6- /17 2 سم

مقارنة نمو الطول عند البنين والبنات حتى أواخر المراهقة.

ويمكن القـول بوجـه عـام أن مـتـوسط الطول عند الأولاد يزيد عن البنات من 1%-2% من الميـلاد حـتى سن الحـادية عـشرة. ثم تصبح الزيادة لصـالح البنات بـين سن الحـادية عشـرة والرابعة عشـرة ، ثم تقل سـرعة زيادة نمو الطول عند البنات بعد سن الخامسة عشـرة ويزيد طول الأولاد حتى سن الثامنة عشرة ، وقد لا يقف هذا الإزدياد إلاّ في سن العشرين.

وفي المسح العام الذي أجرته الإدارة العامة للصحة المدرسية في مصر ونشرت نتائجه في عام 1951 يتبين (أن نمو الطول يسير سيرا مضطردا حتى سن الخامسة عشرة عند البنات وحتى سن السابعة عشرة عند البنين، ثم تكون الزيادات بعد ذلك طفيفة جداً، حيث يصل الفرد إلى طوله النهائي في سن العشرين .

كما يتبين من هذه الدراسة أن زيادة الظاهرة في الطول لدى البنين توجد في السـابعة ثم تظهر الزيادة في سن الرابعة عشـرة والخامسة عشـرة، أما عند البنات فتظهر في حـوالي الثامنة وفي الحادية عشرة.

وفي دراسة مصرية وجد أن متوسط وزن البنين يفوق متوسط وزن البنات حتى الثامنة، ثم

يأخذ وزن البنات في التفوق على وزن البنين، ويستمر هذا التفوق حتى سن الخامسة عشرة أو بعدها بقليل، ثم بعد ذلك تستمر الزيادة في الوزن عند البنين حتى التاسعة عشرة.

أن طفرة النمو في المراهقة تفضي إلى زيادة قدرها من 10 إلى 13 سم في الطول في عام واحد. وفي الوقت نفسه يكبر الأنف ويزداد حجم اليدين والقدمين. كما يمكن أن يزيد الوزن في سنة واحدة ما يقرب من 11 كلغ ولابد من مرور وقت كاف حتى تغدو هذه التغيرات مألوفة.

وينبه هذا النمو السريع اهتمام المراهق بذاته الجسمية، بعد أن كان النمو الجسمي رتيباً في فترة النمو البطيء نسبياً في الطفولة، خاصة عندما تظهر بثرات على وجهه، وتزداد شهوته إلى الطعام، وتتغير نظرات الآخرين إليه. كما يبدأ بإجراء المقارنة بين أبعاد جسمه وأبعاد أجسام الآخرين.

النمو الحركي:

يتأخر نمو الجهاز العضلي عن نمو الجهاز العظمي مقدار سنة تقريباً، ويسبب ذلك للمراهق تعباً وارهاقاً، ولو دون عمل يذكر، وذلك لتوتر عضلاته وانكماشها مع نمو العظام السريع كما أن سرعة النمو في الفترة الأولى من المراهقة تجعل حركاته غير دقيقة ويميل نحو الخمول والكسل والتراخي، حتى يتسنى له إعادة تنظيم عاداته الحركية بما يلائم هذا النمو الجديد. أما بعد الخامسة عشرة فتغدو حركات المراهق أكثر توافقاً وانسجاماً ويأخذ نشاطه بالزيادة ويصبح نشاطاً بناء يرمي إلى تحقيق هدف معين، على العكس من النشاط الزائد غير الموجه الذي يقوم به الأطفال في المدرسة الابتدائية.

كما يتعرض المراهق في السنوات الأولى من المراهقة للإصابة بالأنيميا "فقر الدم" التي تجعل الجسم أقل مقاومة للأمراض. أما في المرحلة الأخيرة فيلاحظ أن كثيرا من الأمراض التي يشكو منها المراهقون هي أمراض وهمية.

النمو الانفعالي:

لقد كان الرأي السائد حتى أوائل العقد الثالث من هذا القرن هو رأي "ستانلي هول" القائل: "أن أزمة المراهقة شديدة العنف بغض النظر عن الظروف الاجتماعية المحيطة بالمراهق" وكانت التغيرات الفيزيولوجية تحتل المكانة الأولى في تعليل جوانب هذه الأزمة إلى أن ظهرت

بحوث "مارجريت ميد" وغيرها من الانتروبولوجيين الاجتماعيين والباحثين في حياة الشعوب المسماة بالبدائية وعاداتهم ونظم التربية لديهم فأتاحت هذه البحوث للنظرة المقارنة أن تستشف أثر البيئة الاجتماعية.

إلا أن ذلك دفع بعض الباحثين إلى المغالاة في دور هذه البيئة الاجتماعية: فقد ذهب "كلينبرج" إلى حد القول بأنه في بعض المجتمعات المسماة بالبدائية لا يواجه المراهق أي صراع أو اضطراب، مستندا في ذلك إلى نصوص أوردتها "مارجريت ميد". إلا أن استقصاء ما كتبته هذه الباحثة نفسها لا يبيح مثل هذا الاستنتاج.

أن المراهق في هذه المجتمعات يتعرض لضروب من الصراع، لكنها ليست مماثلة في شدتها لما يتعرض له المراهق في المجتمعات المتحضرة.

وكما أسلفنا فإن المراهقة فترة نمو متصاعد من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية. وهذه العوامل متشابكة تؤدي إلى ما يعانيه المراهق من حساسية شديدة، وصراع نفسي، وأحياناً إلى مظاهر يأس وكآبة. وقد يفر مما يقاسي إلى أحلام يقظة تستغرق ساعات من يومه. ولنوضح هذه الخصائص فيما يلي:

1- **حساسية شديدة**: يتأثر المراهق سريعاً لأتفه المثيرات الانفعالية، فهو مرهف الحس رقيق الشعور تسيل مدامعه منعزلا أو بين الآخرين. ويتأثر حين ينقده الناس ولو كان النقد هادئاً وصحيحاً. ثم أنه شديد الحساسية بما يسمع من مواعظ خلقية وقصص تاريخية أو بطولية.

وترجع هذه الحساسية إلى اختلاف في هرمونات الغدد، وإلى النمو الجسمي السريع: ثم الى عدم قدرة الفتى على التكيف مع البيئة المعقدة التي تطلب منه تصرفاً أكثر تعقلاً بينما هو لا يزال عاجزاً عن التحكم الكامل في جسمه وتعبيراته. ويجب على الآباء والمدرسين أن يراعوا هذه الحساسية، وأن يكونوا له أصدقاء مخلصين يعاملونه كإنسان له فرديته ويحترمون شخصيته.

2- **صراع نفسي**: يعاني المراهق صراعاً نفسياً يتجلى في تطرفه الانفعالي وفي تقلبه بين النقيضين في مظاهر الانفعال وهو يريد الآن ما يرفضه بعد قليل. فإذا غضب لا يستطيع

التحكم في أعصابه ومظاهره الجسمية، وإذا فرح فإنه يقوم بحركات لا تدل على اتزان الراشد من قفز أو صياح أو غناء أو هز عنيف لمن كان أمامه أو مصافحة لها أصوات، أو دوران على رجل واحدة حول نفسه بحركة بهلوانية ليس فيها وقار ثم أنه أحياناً يزهو بجسمه أمام الناس أو حين يخلو إلى نفسه، ويعجب بطوله وهندامه، ويرغب في أن يحسب الناس له كل حساب. وأحياناً أخرى يتبرم بالحياة وأعبائها، وينتقد أهله ومجتمعه والإنسانية كلها.

3- **مظاهر ياس وقنوط وكآبة**: يتعرض بعض المراهقين لحالات من اليأس والحزن والقنوط نتيجة لما يلقونه من فشل واحباط بسبب أمانيهم العريضة وعجزهم عن تحقيقها. ويدفعهم ذلك إلى العزلة والانطواء على الذات. وقد يشتد بهم اليأس ويسوقهم إلى التفكير في التخلص من الحياة وأعبائها وهنا تظهر بعض حوادث الانتحار في المجتمعات الصناعية الرأسمالية حيث يشعر المراهق بأن الحياة ليس لها معنى نتيجة لما يترددون فيه من الضياع والاغتراب. أما في المجتمعات الاسلامية، والمجتمعات النامية فلا وجود لهذه الظاهرة بسبب العقيدة الدينية والترابط الأسري.

4- **الرغبة في مقاومة السلطة**: يعتقد المراهق أن الناس لا يفهمونه رغم أنه قد أصبح شابا، وأن والديه يريدان فرض السلطة عليه وكأنه لا يزال طفلاً، وأنهما من جيل قديم. وقد يرى رغبتهما في المساعدة تدخلاً، ونصيحتهما تسلطاً وأهانة. فيلجأ إلى إثبات شخصيته بالمخالفة. وقد يوجه تبرمه نحو النظام المدرسي فيرى فيه قيودا مفروضة عليه ولقد أجرى "جونز" استفتاء يتكون من 50 سؤالاً لمعرفة الأمور التي لا يحبها المراهقون في المدرسة، وكان أهم ما وصل إليه النتائج الآتية:

1- أن يكون المدرس فكرة خاطئة عن التلميذ.

2- العقاب على أمور لم يرتكبها التلميذ.

3- الشدة في تصحيح أوراق الامتحانات.

4- كثرة الواجبات المنزلية.

5- أن يترك أمر المدرسة إلى فئة قليلة من التلاميذ.

5- **كثرة احلام اليقظة**: يجد المراهق في أحلام اليقظة إشباعاً لآماله ومتنفساً لرغباته التي ضن عليه المجتمع بتحقيقها، فيحلم بنجاح دراسي متفوق، أو ثروة طائلة أو مركز مرموق، أو أسرة سعيدة وأولاد نجباء ويسف به الخيال أحيانا فيحلم بموت أحد الذين يحولون بينه وبين ما يريد.

وفوق ذلك يخاطب نفسه كثيرا ويحاورها حوارا صامتاً أحياناً وعنيفاً أحياناً أخرى، بسبب أعمال قام بها، أو من أجل مشاريع شخصية واصلاحية يفكر في إنجازها في محيط الأسرة أو المجتمع أو العالم بأسره.

النمو الاجتماعي:

يحاول المراهق أن يمثل رجل المستقبل، فهو وإن كان يملك جسم الرجل خلال 13-17 من عمره إلا أنه لا يزال يتصرف تصرفات غير ناضجة. لذلك فإن المجتمع يتأخر في إعطائه حقوق الرجولة وواجباتها الاجتماعية فيؤدي التعارض بين الرغبتين إلى المظاهر الانفعالية التي تكلمنا عنها وإلى بعض المشكلات التي تختلف من مجتمع إلى آخر. وسنعرض خصائص السلوك الاجتماعي للمراهق بوجه عام كدليل لاستقصاء مشكلات المراهق في مجتمعنا.

1- أن المراهق في الفترة الأولى يفضل العزلة بعيدا عن صحبة الأنداد والراشدين، مع أنه كان من قبل يميل إلى تكوين العصائب. وهذا الاتجاه حصيلة حالة القلق وانسحاب الانتباه من الموضوعات المحيطة إلى الذات نفسها. والسلوك الانعزالي هنا مرحلة طبيعية وعابرة في سلم النمو ويؤدي تطاولها إلى حالة مرضية. ثم يرتبط المراهق بمجموعة محدودة يتبادل مع أفرادها النصح والمعونة ويسود علاقاتها الصراحة التامة والاخلاص. وينمي هذا في المراهق الاستعداد للتعاطف والمشاركة الوجدانية وبالتالي الحس الأخلاقي.

ويظهر من ذلك أن تضييق مجموعة - الأصدقاء خلال أزمة المراهقة ليس تراجعا كما قد يظن، بل وثبة في الارتقاء وإعادة لتنظيم الصلات الاجتماعية على شكل متقدم. أن المراهق يستبدل العصابة الواسعة الارتباط بمجموعة مختارة، يظهر فيها الطابع الديموقراطي ويزول كل تسلط. كما ينفر المراهقون من الأساليب الصبيانية مثل شارات العصبة (الشلة) واصطلاحاتها السرية. وتنشأ مشاحنات المراهقين لأسباب اجتماعية تتعلق باخلاص كل

عضو للمجموعة والعلاقات القائمة فيها، أما معظم مشاحنات الأطفال فتنشأ حول الممتلكات المادية.

2- وفي منتصف المراهقة يسعى المراهق إلى أن يكون له مركز بين جماعته، ويقوم بأعمال تستلفت النظر وتستهدف الحصول إلى اعتراف الجماعة بشخصيته. وتتعدد وسائله في هذا السبيل، فهو يقحم نفسه في مناقشات هي فوق مستواه، ويطيل الجدل فيما يكون بعيدا كل البعد عن خبراته، ولا يفعل ذلك عن قناعة، بل حباً في المجادلة والتشدق بالألفاظ الرنانة. وتارة يلبس ملابس زاهية الألوان وحديثة النموذج، ويحاول التصنع في كلامه وضحكه ومشيته.

3- يشعر المراهق في الفترة الأخيرة أن عليه مسؤوليات نحو الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه، ويحاول أن يتعاون مع الآخرين للقيام ببعض الخدمات والاصلاحات وإذا لم يجد تقديرا من الجماعة لآرائه يأخذ في الاعتقاد أن الجماعة تريد أن تحطم عبقريته. وقد يؤدي تكرار الصدمات إلى فتور اندفاعه في هذا المجال.

اتجاهات المراهق الاجتماعية: تدل الدراسات التي أجريت لمعرفة اتجاهات المراهقين الاجتماعية على ما يلي:

1- من الشائع أن نجد المراهق يبحث في أخطاء الآخرين وينقد تصرفات الغير ولا يتورع عن الافصاح عما يشعر به ويكون نقده في بعض الأحيان مصحوباً باقتراحات عملية في الإصلاح. وأول نقد يوجهه نحو والديه، وينصب هذا النقد أولا على مظهر الوالدين من حيث الملبس والسلوك وعلى طريقة تربيتهما لاخوته الصغار، داعياً إلى تطبيق ما قرأه في الكتب أو رآه في بيوت أصدقائه أو شاهده على الشاشة. ويوجه نقده أحياناً إلى ثقافة الوالدين ولهجتهما في الكلام وعملهما، كما قد ينصب على المنزل وأثاثه والطعام وطريقة طهيه.

2- **الرغبة في مساعدة الآخرين:** في المرحلة المتأخرة من المراهقة وبعد تكامل النضج العقلي وازدياد استعداده للمشاركة الوجدانية، ينظر إلى مشكلات المجتمع نظرة فاحصة ويتجه اتجاها انسانياً ويعمل لانقاذ المصابين.

3- **اختيار الأصدقاء**: يختار المراهق اصدقاءه بنفسه ولما كان يصر على اختيار أصدقائه دون توجيه الكبار فإن الحظ كثيرا ما يخونه ويتبع ذلك شعور بخيبة الأمل. وفي بعض الأحيان يكون هذا الصديق أكبر منه سناً (أحد مدرسيه أو أقاربه مثلا). ويتطلب المراهق في صديقه أن يكون قادرا على فهمه، وأن يجد لديه مجالاً يتحدث فيه عن متاعبه ورغباته دون تكلف.

إن صديق الطفولة لا يخرج عن كونه رفيق لعب، وعندما تنتقل الأسرة إلى مسكن آخر تنقطع صلته بأبناء الجيران السابقين أما الصداقات التي تتكون في مرحلة المراهقة فتتم على أساس الميول أو القدرة أو المهارة وتكون أكثر دواماً. ويغالي المراهقون في ضرورة توفر مستوى أخلاقي رفيع في أصدقائهم. والفتيات أكثر مغالاة في ذلك خلال صداقاتهن. ويرجع ذلك إلى البيئة الاجتماعية التي تزيد من حساسيتهن بهذا الصدد. وتبدي الفتيات في صداقتهن اندماجاً أكثر من الفتيان. وتدل الدراسة أن الفتاة تناقش كل شيء ولو كان شخصياً مع صديقتها المقربة، في حين أن الفتيان أكثر تحفظاً في علاقاتهم بأصدقائهم. كما أن نسبة الذكاء ذات أهمية كبيرة في انتخاب الفتاة لصديقاتها، ولكن قيمتها أقل حين انتخاب الفتى لأصدقائه.

4- **الميل إلى الزعامة**: لما كانت أنواع الميول في مرحلة المراهقة مختلفة ومتعددة أدى ذلك إلى وجود أنواع مختلفة من الزعامات. ونجد الزعامات المدرسية التالية: زعامة اجتماعية، زعامة ذهنية، زعامة رياضية. وقلما توجد زعامة عامة في مرحلة المراهقة، إلا أنه قد يجمع زعيم في ناحية معينة صفات الزعامة في ناحية أخرى كأن يكون الزعيم الذهني هو الزعيم الرياضي.

وبالإضافة إلى ضرورة كون كل زعيم بارزا في مجاله فقد أثبتت أبحاث "بارتردج ودانكرلي" أن الخصائص الآتية لازمة لتكوين الزعيم - بصفة عامة - في مرحلة المراهقة وهي: خصائص جسمية تتصل بالوزن والطول والصوت والقوة البدنية - وخصائص تتصل بالملبس والمظهر الخارجي وذكاء فوق المتوسط، وقدرة على الابتكار واصدار الأحكام. ويريد المراهق من زعيمه شخصا يمكن التعاون معه لا شخصا يسيطر عليه .

النمو العقلي:

ينمو الذكاء بسرعة في مرحلة الطفولة الثالثة، وتستمر هذه السرعة في بداية المراهقة، ثم يتباطأ نمو الذكاء كلما تقدم الفرد في المراهقة حيث يثبت في أواخرها فهو يقف عند الأفراد الأقل ذكاء من المتوسط في حوالي الرابعة عشرة من عمرهم. وعند المتوسطين في حوالي السادسة عشرة. وعند الممتازين في الثامنة عشرة، ثم يثبت الذكاء ويحافظ على استقراره في هضبة العمر، حتى بدء الشيخوخة حيث ينحدر نازلاً بمعدل فردي شخصي وتعود زيادة قدرة الفرد بعد ذلك على حل المشكلات إلى زيادة المعلومات والخبرات وتعدد تطبيقاتها.

ويتميز النمو العقلي في فترة المراهقة بما يلي:

1- **ظهور القدرات الخاصة:** تظهر القدرات الخاصة في بداية المراهقة، وإن كانت بعض الدراسات تشير إلى إمكانية استشفاف بداياتها في الحادية عشر.

لقد أثبتت دراسات "سبيرمان" حول الذكاء وجود عامل يشترك في كل نشاط ذهني. وهذا العامل العام لا يعمل بمفرده، بل يوجد إلى جانبه في كل عمليه عقلية عامل نوعي خاص بها. وهذا العامل النوعي يختلف من عملية إلى أخرى في الفرد الواحد.

ومعنى ذلك أن لكل شخص مقدارا ثابتاً من الاستعداد العقلي العام يؤثر في نجاحه في جميع العمليات العقلية، ولكن هذا الاستعداد العام لا يعمل بمفرده بل يوجد إلى جانبه استعداد نوعي، والنجاح في العملية يتوقف على الاستعدادين معاً. فقدرة الفرد على حل مسألة حسابية يتوقف على استعداده العقلي العام من جهة وعلى استعداده الخاص لحل هذا النوع من المسائل من جهة أخرى.

وتظهر هذه القدرات بوضوح حوالي العام السادس عشر وأهمها: القدرة العددية، القدرة المكانية، القدرة اللغوية. وهذه القدرات هي دلائل على ما يحمله الناشيء من استعداد يؤهله للتكيف مع الحياة المعقدة. وهذا ما يجعل فترة المراهقة مرحلة التوجيه التعليمي والمهني. ونظراً لخطورة ذلك يجب أن يبنى هذا التوجيه على دراسة علمية شاملة ومتروية لاستعدادات الفتى وإمكانياته.

2- **وضوح الفروق الفردية:** وتبرز الفروق الفردية في هذه المرحلة بعد تكامل القدرة العقلية العامة والمظاهر الخاصة التي تتجلى بها هذه القدرة وهي القدرات الخاصة.

3- **الإنتباه**: وتزداد القدرة على الانتباه الارادي عند الفتى سواء من حيث المدة أو من حيث المدى. ويستطيع استيعاب مشاكل طويلة ومعقدة في يسر وسهولة. أن تلميذ المدرسة الثانوية يصبح قادراً على الاستمرار في الدرس الواحد لمدة أطول. كما يمكن أن يفكر باستمرار في موضوع واحد معقد دون ملل أربع ساعات كما في الامتحانات العامة، أو الانهماك في كتابة موضوع انشائي أو حل مسالة رياضية صعبة.

4- **التذكر**: أن لتلميذ المدرسة الابتدائية قدرة كبيرة على التذكر الآلي، عن طريق السرد دون فهم تام لكل عناصر الموضوع. أما تلميذ المدرسة المتوسطة والثانوية فإن تذكره يبنى على الفهم والميل.

فالتذكر عند المراهق يعتمد على القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكرة. ولذلك لا يتذكر الموضوع جيدا إلاّ إذا فهمه تماماً وربطه بغيره مما سبق أن مر به في خبراته السابقة، ووضعه في الكل المنظم الذي تتبلور فيه خبراته.

أن المراهق لا يميل إلى التذكر أو التعلم الآلي، بل إلى التعلم المنطقي. ولا يدل هذا على أن قدرة المراهق على الحفظ تضعف، بل هي تنمو سواء في حفظ الكلمات أو استعادة القصص. وخير شاهد على ذلك هو استعادة الارقام في مقياس "بينيه" للذكاء.

فطفل الثالثة يمكن أن يكرر ثلاثة أرقام إذا سمعها مرة واحدة، وطفل الرابعة والنصف يمكن أن يستعيد أربعة أرقام وطفل السابعة يستعيد خمسة أرقام وفي الخامسة عشرة يستعيد ثمانية أرقام. ويدل هذا على أن القدرة على الحفظ والاستعادة تنمو أيضاً بنمو القدرة العقلية الفطرية العامة.

5- **التخيل**: يظهر لدى المراهق تخيل خصيب، يبدو في مواضيع التعبير التي يكتبها والتي تظهر ميله إلى التزيين والزخرفة، وحبه للطبيعة. كما ينمو لديه التخيل المجرد الذي يعتمد على الصور اللفظية، ويمكنه هذا التخيل من التفكير العلمي في مواد مثل الحساب والهندسة والجبر حيث يستطيع تخيل المكان المطلق والكميات السلبية.

ويتجه هذا التخيل أحياناً إلى أحلام اليقظة. وهذه الأحلام سلاح ذو حدين فهي من ناحية وسيلة مفيدة للتنفيس عن الخيبة التي تولدها صعاب الحياة، وتثير همة المراهق لتحقيق ما

يفكر فيه في عالم الخيال، وتنمي الاتجاه إلى الابتكار. ولكنها من الناحية الثانية مضيعة لوقت المراهق على حساب نواح كثيرة من النشاط الذي يستطيع القيام به لتنمية ميوله .

بالإضافة إلى ذلك فأن بعض المراهقين يجدون إشباعاً لرغباتهم في التخيل، ولا يبذلون الا جهداً محدوداً لتحقيق نجاح واقعي، فترى أحدهم غارقاً في أحلام متواصلة لا يقدر معها على شيء كترتيب كتبه أو فراشه لذلك وجب ألا يتجاوز هذا التخيل حدا يؤدي إلى عرقلة العمل الجدي، ويحول دون إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين.

6- **التفكير والاستدلال**: ومع نضج الذكاء يتكامل الاستعداد للتفكير المنطقي المجرد الذي يتمثل في شكل سلسلة متتابعة من المعاني أو المفاهيم الرمزية الكلية تثيرها مشكلة ما وتهدف إلى غاية.

ويستخدم هذا التفكير كل الفعاليات التي نضجت في المراحل السابقة: الاحساس الذي يبدأ نشاطه النسبي منذ الأسابيع الأولى من الحياة بعد الولادة، ثم الإدراك الحسي الذي يبدأ في حوالي نصف السنة الأولى، ثم العمليات الترابطية من تصور وتذكر وتظهر بشكل واضح في مرحلة الطفولة الثانية، ثم مستوى العمليات الكلية ويشمل التفكير المجرد والتخيل الإنشائي الخصيب ويظهر بوضوح في المراهقة حين يتكامل الذكاء.

وهكذا يمتلك فكر الراشد الحركة الصاعدة الهابطة: محسوسات، مفاهيم عامة، أحكام، استدلال، ثم نزولاً إلى معرفة الحالات الخاصة بالاستنتاج. وكما أن المحسوسات ليست علما، فإن الاكتفاء بالمجردات والمبادئ العامة يؤدي إلى الشكلية. أن الروح العلمية هي: "تحليل ملموس لواقع محسوس". ويبقى الواقع أغنى من كل نظرية. وإذا عملت المدرسة على تدريب المراهق على التفكير العقلي، يسرت له معالجة المشاكل عن طريق عقلي هادىء وسليم.

7- **قراءات المراهقين**: اتضح من أبحاث بعض الباحثين لمعرفة ميول القراءة في مرحلة المراهقة ما يلي:

أ- لوحظ أن الفتيان في سن (11) يميلون إلى قراءة قصص المغامرة والموضوعات الخاصة بالاختراع، بينما تميل التلميذات في هذه السن إلى قراءة القصص التي تتصل بالحياة المنزلية والمدرسية وبالإضافة إلى ذلك، فإنهن يملن إلى القصص الخيالية والقصص التي تروى على لسان الحيوانات.

ب- يرغب التلاميذ من سن (12) في قراءة القصص التاريخية وتاريخ حياة الرجال والنساء، وخاصة المكافحين والعباقرة منهم.

جـ- في سن (14) نلاحظ أن الفروق الفردية في القراءة تأخذ في الظهور. كما نلاحظ أن المراهق لا يقرأ كل ما يعطى له أو كل ما تقع عليه يده، بل هناك رغبة في الاختيار تحددها ميوله، فهناك من يقرأ الشعر، وهناك من يميل إلى قراءة القصص العاطفية.

(د) في سن (15) نلاحظ زيادة في الميل إلى قصص الاختراع والمخترعين والقصص الخاصة بالاسفار والرحلات والكتب الفنية التي تتفق وميول المراهق وهواياته.

(هـ) وعندما يبلغ المراهق (16) عاما، نجده يميل الى القراءة الخاصة بالحوادث الجارية والرياضة وكل ما يتعلق بالمعلومات العامة.

8- **الاتجاه الخلقي**: أجرى "ماكولي وواتكنز: "MACAULAY&- WATKINS بحثاً حول ارتقاء التصورات الاخلاقية، وتتبعا الظاهرة منذ الطفولة حتى المراهقة، فانتهيا الى النتائج التالية:

(أ) إن الأفكار الاخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحدودة، ومصوغة في حدود علاقتهم الشخصية المباشرة. فالطفل غير المؤدب هو الذي يعصي أمه أو يؤذي القط الخ.

(ب) في التاسعة أو العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر في هذه الأفكار. فبدلا من أن يتكلم الطفل عن سرقة كرة يتكلم عن السرقة بوجه عام.

(جـ) وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الاخلاقية مزيجا من أحكام الراشدين والآراء المعروفة بشكل تقليدي.

(د) في فترة المراهقة المتأخرة يتجه الشخص إلى مناقشة المفاهيم الأخلاقية مثل الغيرة والأنانية.

ثم أن المراهق يفكر في صيغ عامة، ويوصله ذلك إلى تحديد "مثل عليا" توجه سلوكه. ويختلف المراهق عن الطفل في أنه لا يتقبل أي مبدأ خلقي دون مناقشة. كما يمتاز المراهقون بنزعتهم المثالية.

أن النزعة المثالية للمراهق تؤدي به إلى الاصطدام بالواقع والتردي في اليأس أحياناً وتستطيع التربية أن تصون هذا النزوع وتحفظه لجولته، إذا اكسبته التفكير العلمي الذي يربط بالغاية النبيلة الخطة الواقعية المتدرجة. والحقيقة أن اندفاع النمو وتأكيد الذات في المراهقة يرفع الإنسان فوق نفسه، بالنسبة إلى ما كان عليه وهو طفل، وإلى حد ما إلى ما سيكونه في سن الرشد.

أن وظيفة التجاوز هذه يجب تقديرها إلى جانب وظيفة التلاؤم. أن هذه النزعة قوة ضخمة تجاه نقائص العالم الذي يكتشفه المراهق ويحكم عليه دون مجاملة. فالاهتمام بالتلاؤم بأي ثمن يؤدي إلى روح المحافظة، والاهتمام بالتجاوز كيفما كان ينتهي إلى معارضة لا مخرج منها. فيجب أذن تحقيق التوازن بين هاتين الوظيفتين. وهنا تكمن أحدى المشكلات في تربية المراهق.

9- **التفكير السياسي**: يوجه المراهق نقده للنظام الاجتماعي والسلطة بسبب النزعة المثالية السابقة الذكر. وهو شغوف بتحديد معنى المفاهيم العامة التي يقوم عليها النظام السياسي. وإذا يسرنا له ذلك عن طريق الاطلاع أو عن طريق المناقشة الهادئة المستنيرة، أوصلناه إلى النقد الموضوعي البناء ونقد ذاته وتحمل المسؤولية، وإلى الاتجاهات التي يجب توفرها في أفراد المجتمع المتطور.

10- **الشعور الديني**: يتجه المراهق إلى مناقشة ما تلقاه من أفكار ومبادئ دينية خلال الطفولة. ثم يبحث عن الطمأنينة والخلاص من القلق واليأس اللذين يعتريانه أحياناً. فإذا كانت الآراء الدينية التي تلقاها قبلا سطحية أو خاطئة، أصبحت سببا في ابتعاده عن الواجبات الدينية أو تطرفه. لذلك يجب على الآباء والمربين توضيح الأفكار الدينية وبيان طابعها العقلي لا سيما في المسائل الشرعية، سواء في الفترة الأولى من المراهقة، أم في الطفولة قبلها ثم تجب مساعدته خلال المراهقة على التحدث والتعبير عما يصادفه من شكوك، ليصل إلى الاقتناع والطمأنينة اللذين يحفظانه من الانحراف في الدين والأخلاق في مراحل العمر المقبلة.

11- **مشكلة الفتور الدراسي**: يلاحظ المربون ظاهرة الانقطاع عن الدراسة لدى بعض المراهقين، أو فتور الهمة في التحصيل لدى البعض الآخر. فالطفل الذي كان متقدماً في دراسته في المرحلة الابتدائية، قد يهبط مستواه في المرحلة المتوسطة ويتباين مقدار هذا الهبوط بين المراهقين. وهو أثر من آثار تباطؤ نمو الذكاء إيذاناً بثبوته في أواخر المراهقة، وفي معظم الأحيان يكون هذا الأثر وقتيا، وسرعان ما يستعيد المراهق تقدمه الدراسي غير أن بعضهم

لا يصل إلى مستواه الدراسي القديم وتظل عزيمته في التحصيل واهنة، ويعجزون عن تركيز انتباههم ويلتمسون وسائل مختلفة لتحقيق رغباتهم خارج المدرسة، أو ينطوون على أنفسهم ويستغرقون ساعات في أحلام اليقظة، أو يقومون بالعدوان على من حولهم، أو ينهمكون في نشاط رياضي واجتماعي على حساب النشاط الدراسي الجاد، مما يسبب لهم الرسوب.

فإذا قوبل ذلك بالعنف والسخرية، زاد المراهق استهتارا وجعل المدرسة في عينيه مجالا عقيما، فيدفعه ذلك إلى الانقطاع الجزئي ثم الكلي عن الدراسة، وتضيع فرصة العمر. فعلى المسؤولين عن المراهق أن يدركوا أن الفتور الدراسي ظاهرة طبيعية في فترة المراهقة وأن يأخذوا بيده وخاصة في المرحلة الأولى منها، ليتجاوز هذه الظاهرة.

المراهق في وسطه الاجتماعي:

أن معرفة المسلك العام لنمو المراهق ليست امراً كافياً. ولكي نرى الأمر بصورة أوضح لابد من أن ندخل في الحساب جملة من المواقف الشخصية التي يمر بها المراهق وتؤدي إلى تفريد حياته.

وسنكتفي بذكر بعضها كأمثلة، تاركين لكل مربّ أمر تحليل مواقف الحياة الكثيرة التنوع التي يمر بها المراهقون الموضوعون بين يديه.

1- **في الأسرة** : يجب أن نأخذ بعين الاعتبار مكان المراهق في المجموعة العائلية فموقف الولد الأكبر ينشط نضجه الاجتماعي. على حين أن موقف الولد الأصغر أو الولد الوحيد يعرقل هذا النضج بعض الشيء، وذلك الذي يصبح يتيما في هذا العمر وإن كان المراهق ممن هم أصغر منه سنا فإنه أصلب عودا في مقاومة آثار فقد الأبوين أو أحدهما. وكثيرا ما يؤدي اليتم الذي يحدث خلال المراهقة التي تسارع في نضج الشخصية.

وقد يخشى المراهق أو المراهقة خاصة أن يكبرا، ويريدان إرادة غامضة أن يظلا طفلين حتى يحتفظا بعطف الأهل ويعيشا في حمايتهم. وكثيرا ما يعاني بعض المراهقين توقفاً في التطور العاطفي، وتثبتا على أم شديدة الحنو مثلا. وينشأ عن هذه الانحرافات شيء من عدم التلاؤم، وينعكس على العمل المدرسي .

وقد يكون للتنافس بين الاخوة النتيجة نفسها كما هي الحال عندما يكون هنالك أخ لامع فيعرقل تفتح الأقل حظا، ويشعر هذا الأخير بأن مؤهلاته قد حجبت من قبل أخيه أو أخته

فيؤدي به ذلك إلى الشعور بالخيبة ويلجأ إلى عطف الأبوين وهنالك طبائع مرهفة الحس تكون الاتصالات الاجتماعية الأولى قاسية عليها فيرى أصحابها في الحياة العائلية ملجأ وهذا مما يعرقل تطور الشخصية السليم.

2- **في المهنة** : يختلف موقف المراهق التلميذ عن موقف المراهق الذي انصرف إلى مهنة. فالمراهق الذي يذهب إلى العمل يترك المدرسة في أكثر فترات النمو خطورة، ويرى نفسه في محيط صناعي لم ينظم من أجل حاجات التربية، بل هو وسط للانتاج يثير اهتمام المتدرب بجدته وفعاليته الملموسة، ويضمن له ربحا يرفع من قيمته في عيني نفسه، ويتيح له أن يحقق رغباته كما يفسح له خارج أوقات العمل حياة أكثر حرية ولكن يعرضه لأخطار متنوعة كما يعرضه أحيانا لتجارب سابقة لأوانها كالتدخين.

لذلك كانت مؤسسات رعاية الشباب ضرورة ماسة لأمثاله. ويتسارع نموه الاجتماعي، غير أن التدريب المهني يكف التقدم الثقافي لديه. ويكمن الخطر هنا في أن يصبح راشدا قبل الأوان، بسبب طغيان تأثير الحياة الاجتماعية والمهنية الذي لا يترك له الوقت الكافي ليكون مراهقا، أي لكي يعي ذاته والعالم الذي يعيش فيه.

أن وضع المراهق الطالب يمكنه من التقدم الثقافي، ويوفر له شروط الحياة في وسط تربوي. إن الدراسة بالاضافة إلى انها تحفز على تطور الفكر لدى المراهق قد تكون بالنسبة إليه وسيلة هرب من واقع يعتبره تافها. ويبحث المراهق في المدرسة عن النجاح والتفوق، وينشئ فيها صداقات. وبذلك يتلاقى تأثير المدرسة مع تأثير الأسرة في تكوين شخصية المراهق تكوينا منسجما. الا أن مما يؤسف له أن هذين الوسطين يتجاهل كل منهما الآخر، أكثر مما تكون الحال عندما يكون الطفل أصغر عمرا. ويكون تأثير الوسط المدرسي أعمق حينما يكون الطالب يقيم داخليا في المدرسة . داخليا، حيث أن المشكلات النفسية التربوية للحياة الداخلية من أدق المشكلات التي تثيرها المراهقة.

إن الخطر الذي يظهر في الوسط المدرسي هو عرقلة النمو الاجتماعي لحساب النمو العقلي. وكم من الفتيان الغارقين في القراءة لتحضير امتحاناتهم، تنقصهم الاتصالات الكافية بالحياة الواقعية فيسوء نضجهم وتلاؤمهم، واذا أصبحوا راشدين كانوا كمن تطاولت عليهم المراهقة. وهنا تظهر قيمة العمل المدرسي ضمن جماعات للنشاط حين يجعل الدراسة عملا وحياة اجتماعيين.

وبالنسبة إلى موقف المراهق المنتسب إلى فرقة كشفية او إلى احدى منظمات الشباب، فإن الحياة المشتركة في ظل مثل أعلى واحد، والفعاليات في الهواء الطلق يستجيب لحاجات عميقة لدى المراهق. ولهذا تعد مؤسسات الشباب والمخيمات تكملة ممتعة للوسط المدرسي الذي يقتصر ما يقدمه للمراهقين على النواحي العقلية. لكن ضرورة هذه المؤسسات أكثر بالنسبة إلى المراهقين الذين تركوا المدرسة واتجهوا الى التعليم العالي او التدريب المهني .

3- **الحوادث البارزة**: حينما يكون علم النفس العيادي أمام حالة طفل أو مراهق غير متلائم، فإن عالم النفس هنا ينقب في ماضي المريض عن الحوادث المنسية والتي مازالت تعمل في اللاشعور وتؤثر في السلوك. وما يصح على المراهق اللامتلائم، يصح على كل مراهق. وكل تاريخ شخصي يشتمل على حوادث كان لبعضها أثر حاسم في مستقبل الانسان.

وبالنسبة إلى تلميذ المدرسة المتوسطة قد يكون مجيء استاذ جديد يتعلق به ويحبه ويقلده، مدعاة لأن يحب بسببه التاريخ أو الرياضيات. وقد تكون الحادثة البارزة زيارة سياحية تعجل الشعور بالذات، عن طريق الشعور بالغربة خلالها. وقد تكون حادثة لا قيمة لها في الظاهر، كتأمل منظر جميل يثير في النفس أول هيجان بديعي، أو جملة نعثر عليها صدفة خلال القراءة فتصبح حكمتنا المفضلة ويكون لها تأثير سحري، أوصرخة ألم من طفل توقظ فينا لأول مرة عاطفة الأمومة أو الأبوة.

أن هذه الحوادث ليست على الأغلب الا فرصة ملائمة ليقظة بعض العوامل الفطرية المعينة، ولكن إذا نحن جهلناها، بدت لنا بعض صور السلوك لدى المراهقين أسراراً لا تفهم. إن الكشف عن مثل هذه الحوادث أمر مليء بالصعوبات والحادث نفسه قد يؤثر بقوة في شخص، ويمر بسلام على شخص آخر. لكن ذلك يجب الا يحول دون استقصاء هذه الحوادث، والانطلاق من أن كل مراهق هو حالة شخصية فريدة متميزة.

واجبات المشرفين على المراهقين: إن الطفل لا يقفز إلى الرشد قفزاً، بل لابد أن يراهق، وأن تستمر مراهقته عدة أعوام ولكي لا يكون هذا الرشد مشوهاً ينبغي على المشرفين على المراهقين الأخذ بما يلي:

1- يجب أن يكون موقف الآباء والمدرسين من المراهق مبنيا على الفهم العميق لتكوينه فثورة المراهق يجب ألاّ تقابل بثورة مثلها. وعلى كل من الأب والمدرس أن يجعل من نفسه صديقا محبا للفتى يشجعه على مصارحته بمشكلاته ويعينه على حلها، يحفظ سره ويقدم له التوجيه برفق، ويحترم رأيه وطموحه إلى الاستقلال.

2- مساعدته في معرفة حقائق جسمه ووظائفه، وذلك بتوجيهه إلى دراسة كتب الصحة الجسمية والصحة النفسية، إلى جانب التوجيه الخلقي والديني، وحمايته من رفاق السوء والمطبوعات غير المناسبة صحيا وخلقيا.

3- إقامة مؤسسات يرتادها المراهقون لملء وقت الفراغ في قراءة أو مناقشة أو سماع أو نشاط رياضي أو خيري، لأن الفراغ مفسدة للفتيان والفتيات. ثم إقامة المخيمات التي تنمي الروح الجماعية، خاصة حينما يسهم المراهق في انجاز المشروعات العامة، كالاشتراك في شق الطرقات وورشات البناء وغرس الأشجار، وأسابيع الخدمات الاجتماعية والصحية.

4- تأسيس عيادات نفسية وصحية لارشاد المراهقين، تضم طبيبا نفسيا وآخر جسمياً واخصانيا اجتماعيا. وتمتاز العيادة بالسرية الكاملة، حيث يجد المراهق حرية في الحديث عن صعابه ومشكلاته. بينما هو لا يستطيع أن يجد مثل هذه الحرية دائماً مع والديه أو مدرسيه، الذين يقيمون في كثير من الأحيان هوة بينهم وبين فتيانهم، وحيث يطلبون من المراهق أن يكون معهم كما يحبون أو حسب توجيهاتهم.

5- على الآباء والمدرسين أن يدركوا أن لكل جيل ظروفه، رغم استمرار التكوين النفسي الخاص بكل شعب. ان كثيرا من الآباء والأمهات والمدرسين يخفون مشاعرهم الدفينة في السيطرة على الأبناء والطلاب، والحفاظ عليهم صغارا ولو كبروا، لئلا يبتعدوا عنهم. ويدفعهم ذلك إلى سلوك صارم للاحتفاظ بهم طوال حياتهم وهذا الموقف لا يساعد على تحقيق "الفطام النفسي" الذي هو ضرورة نمائية يجب أن يقوم به الراشد والمراهق، كل نحو الآخر باتزان وتنسيق.

6- ويجب على المشرفين جميعا أن يضعوا نصب أعين المراهق ما يلي: ألاّ يتخذوا من المراهقة، وهي دور طبيعي لكل انسان، ذريعة للمخالفة والخروج على التقاليد والآداب فهناك مراهق عاقل يستطيع إلى حد بعيد أن يفهم نفسه بنفسه، وأن يجتاز بها هذه الفترة بحكمة نحو الانسجام النفسي والتكيف الاجتماعي. واذا كانت التجارب هي التي تنضج الانسان، فإن المراهقة هي التجربة الكبرى التي يتكون خلالها الرجال والنساء الذين يكونون مجتمع المستقبل.

المراجع

أولاً المراجع العربية:

1- آمال صادق، فؤاد أبو حطب: نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، القاهرة: الأنجلو، الطبعة الثانية.

2- جان بياجيه، ترجمة سيد غنيم، 1978: سيكولوجية الذكاء، القاهرة: دار المعرفة.

3-جان بياجيه، ترجمة محمد خيري حربي، 1956: الحكم الخلقي عند الأطفال، القاهرة: مكتبة مصر.

4- جميل منصور وفاروق عبد السلام 1983،: النمو من الطفولة إلى المراهقة، جدة: تهامة.

5- حامد زهران، 1971: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الرابعة.

6- حامد عبد العزيز الفقي 1983: دراسات في سيكولوجية النمو، الكويت، دار القلم.

7- سيد عثمان، 1986: الإثراء النفسي، دراسة في الطفولة والإنسان، القاهرة: الأنجلو.

8- سيد غنيم، 1974: النمو العقلي عند الطفل، القاهرة: حوليات كلية الآداب، جامعة عين شمس، ع14.

9- صالح الشماع، 1973: ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، القاهرة: دار المعارف.

10- طلعت منصور، 1977: التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، في: دراسات جديدة في علم النفس (2) القاهرة: الأنجلو.

11- عادل عز الدين الأشول، 1982: علم النفس النمو، القاهرة: الأنجلو.

12- عبد الحليم محمود السيد وآخرون، 1979: آراء وخبرات العاملين بمسرح الأطفال بمصر، القاهرة: المركز القومي للبحوث والثقافة الجماهيرية.

13- عبد الحليم محمود السيد، 1980: الأسرة وإبداع الأبناء، القاهرة: دار المعارف.

14- عبد المجيد منصور، 1982: علم اللغة النفسي، الرياض: جامعة الملك سعود.

15- عفاف احمد عويس 1987،: استجابات الأم المصرية في بعض مواقف التفاعل مع الطفل في العامين الأولين، القاهرة: المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للدراسات النفسية.

16- ———————— 1980: تنمية القدرات الإبداعية للأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق «رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس.

17- —————— 1980: الطفل المبدع، دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية، القاهرة: الزهراء.

18- —————— 1984: تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة «رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية البنات – جامة عين شمس.

19- —————— 1987: دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب – الحلقة الدراسية الإقليمية لعام 1985 – بعنوان القيم التربوية ثقافة الطفل، مركز تنمية الكتاب العربي.

20- —————— 1989: الفروق بين تقديرات الأطفال والخبراء والوسطاء التربويون حول موضوعات مجلة للأطفال سن 4 - 7 سنوات، القاهرة: الكتاب السنوي لجمعية علم النفس، 303 - 327.

21- —————— 1991: البعد الثقافي لتقديرات الفتاة السعودية للصفات اللازمة للصداقة، مجلة علم النفس المعاصر – أدا المينا، 115 - 141.

22- —————— 1992 إدراك الفتاة السعودية لتشابهها مع صديقاتها، القاهرة: مجلة دراسات نفسية، 129 - 153.

23- —————— 1992 التعامل مع الأطفال علم علم وفن وموهبة، القاهرة: الزهراء، ط2.

24- —————— 1992: خيال الطفل المصري، دراسة في تحليل مضمون - 365- قصة من خيال الأطفال القاهرة: مجلة علم النفس المعاصر، أداب المبنا العدد الأول.

25- —————— 1993: ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات، القاهرة: الزهراء ، ط2.

26- —————— 1996: في النمو المعرفي للطفل (سن 4 - 7 سنوات) القاهرة: الزهراء.

27- —————— ، 1994: مضمون قصص أطفال ما قبل المدرسة الزقازيق: مجلة كلية التربية، 429 - 480.

28- —————— ، 1995: الصفات اللازمة للصداقة بين الفتيات: دراسة عاملية، القاهرة: مجلة كلية التربية 301 - 346.

29- —————— ، 1996: المواقف المزعمة لصداقة الحميمة بين الفتيات، المبنا: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 59 - 108.

30- —————— ، 1997: إدراك القبول والرفض الوالدي لدى الطفل ذوي الإحتياجات الخاصة ومشرفاتهم داخل المؤسسات الاجتماعية، المبنا: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 43 - 73.

31- ـــــــــــــــــــــــــ ، 1998: الأبعاد الوجدانية للرضا الزواجي لدى عينة من الأزواج والزوجات المصريين، المينا: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 300 - 233.

32- ـــــــــــــــــــــــــ ، 1998: دور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية لدى الأطفال، القاهرة: المجلس الإعلى للجامعات، اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة.

33- فؤاد أبو حطب، 1971: الحدس من الوجهة السيكولوجية، القاهرة: الفكر المعاصر، ع79.

34- فؤاد البهي السيد 1975: الأسس النفسية للنمو، القاهرة: دار الفكر العربي.

35- ليلى كرم الدين، 1991: الحصيلة اللغوية لطفل ما قبل المدرسة من عام إلى ستة أعوام، القاهرة: المركز القومي لثقافة الطفل، مجلة ثقافة الطفل، 631، 81 - 100.

36- ليندا دافيدوف، ترجمة سيد الطواب ،محمود عمر، 1983: المدخل إلى علم النفس، القاهرة: المكتبة الإعاديمية.

37- محمد عماد الدين اسماعيل، وأحمد غالي، 1981: في علم النفس النمائي: إطار نظري لدراسة النمو، الكويت: دار القلم.

38- محمد عودة ومحمد رفقي عيسى، 1984: الطفولة والصبا، الكويت: دار القلم.

39- محمود عطا حسين عقل، 1997: النمو الإنساني في الطفولة والمراهقة، الرياض: الخريجي للنشر التوزيع.

40- مصطفى سويف، 1955: الأسس النفسية للتكامل الإجتماعي، القاهرة: دار المعارف.

ثانياً: المراجع الإجنبية:

40- Andre[illegible], E. G., 1930 The development of information in the preschool child univ. of Iowa Stud.

42- AUSABEL, [illegible]. 1957: Theory and problems of child, development New York: Goune & Straton.

43- Baldwin, A. 1986: Th[illegible]ies of child development, New York: john and wiely and sons.

44- BANDURA, A & WALT[illegible]S < R., H., 1963: Social Rearing and personality development, NewYork: Hoitrihart and wi[illegible]on.

45- Berger, J. et al 1983: Development [illegible] ear[illegible] vocal behvier., in Dev. Pscy., vol. 19, no 3. 323 - 333 .

46- Bloom, L. 1970: Language development form and function in emerging grannars., Cambridge mass., M.L.T. press.

47- Brown, R.W. 1958: Words and thinks, glecone iii. Free press.

48- Chaplin J.P (1983) : Dictionary of psycology, laurel.

49- Cuilford, J.P. 1956: The structure of intellegent. psycho. Bull. (6) 530, 567 - 293 .

50- Erickson, E., H.g: "Identify and life New York: Norton 1980.

51- Erickson. E., H.g: "Toys and Reasons NewYork 1977.

52- FLAVVELL, J., H., 1963: Development psychology of jean piaget prineeton, M.J Van Nastrand.

53- Guilford, J. P. 1950: Greativity, Amer psych.

54- Hoff, Guneberg, Ericka 1986: Function and stracture in Maternal speech, in Dev. Psy. Pp. 55 - 63 .

55- Hurlock, E. B. Development psycology, NewYork: McGraw - Hill 1980.

56- KOHLBERG, L. 1963: The development of children's orientations towards A Moral order, viat human. part 1, 11 - 33 .

57- Kohlberg, L. and tutiel, E.: Moral development and moral education, in G., lasser (ed) psych and education peactice Chicago; scott fores men 1971.

58- Leeper, S. et al., 1974: good schools for young children, New Yourk: (3rd ed)., Macmilan.

59- Maslow, "Motivation and personality" (2nd ed) NewYork: Harper and Row, 1970.

60- Miche W., 1971: Introduction to personality, NewYork: Hoit Rinehert and Winston.

61- Piaget Lean, Inhelder & Seminska 1979: Correspondences and Transformation, in Murray (ed.), The impact of Piagetian.

62- Segal, Marilyne & Adcock, 1958: Your child at Play, Two to three years, New York: new market press.

63- Segal, Marilyne & Adcock, 1986: Your child at Play, three to five years, New Yo new market press.

64- Shore, cecifia, et al 1984: First sentences in language and synboli play in Dev. Psy. Vol. 20 no. 5, 872 - 800 .

65- Skinner, B.F. 1953: science and human behavior, New York: Macmilan. Pp. 91.

66- Stevenson, H., 1963: chilld psychology: The sixty year book of national society of study of education, chicago press.

67- Tamales, M. rt al 1986: linguistic encicroment of 1 - 2 year old turns in Div. spy. Vol. 22no 2, 169 - 76.

68- Torrance E. P. 1962: Guiding creativity talen, Englewood. Cliff. NJ: perntice - hall.

69- Torrance, E. P. 1970: Encouraging creativity in the classroom, Englewood. Cliff. N.J: prentice - hall.

70- Wallon, J. 1978: children and book, (7th Ed) New York Scott and Company.

71- Weir, R., 1962: Language in circa The Hague Mattoon.